

Universidade de Lisboa



CULTURA ROMANA

Uma proposta didática

Joana Martins Borralho

**Mestrado em Ensino de História
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientada pelo Professor Doutor
Miguel Corrêa Monteiro**

2020

Dedicatória

Aos meus avôs, Augusto e R. Martins.

*Ao F. Ricardo e à minha mãe,
por todo o apoio ao longo desta caminhada*

Agradecimentos

Não poderíamos deixar de expressar a mais sincera gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, tornaram possível a concretização deste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada:

Ao Professor Doutor Miguel Monteiro, pela forma como nos orientou ao longo de dois anos de mestrado, pela sua atenção e acompanhamento.

À Professora Dr.^a Maria Noémia Braz, pela disponibilidade, cooperação e orientação durante a nossa prática letiva.

Aos alunos da Turma 10^oLH, da Escola da Baixa da Banheira, cujo interesse e participação nas aulas lecionadas, foram fulcrais para o nosso empenho e dedicação.

Aos colegas de Mestrado, em especial à Mafalda Lara, ao Samuel Gouveia e à Rosário Silva, pela partilha de experiências e aprendizagens.

Ao Fábio de Almeida Ricardo, pelo companheirismo, entajuda e pela partilha de um projeto profissional e pessoal.

Aos membros do *Dinner Club*, pela amizade, em especial à Adelaide, à Daniela e à Helena, cuja presença aligeirou, muitas vezes, o cansaço e a ansiedade causados pelas exigências e expectativas.

À nossa família, pela presença e suporte constantes, pelo investimento e cuidado com a nossa instrução e educação desde a mais tenra idade. Agradecemos especialmente à nossa mãe, por todo o apoio, incentivo e acompanhamento, não só no processo da nossa formação académica e profissional, mas também no decorrer da nossa existência, abrindo-nos horizontes e proporcionando-nos possibilidades e escolhas adequadas à nossa formação enquanto ser humano.

Por último, à Professora Doutora Conceição Catalão, pelos conselhos e apoio que nos concedeu nos primeiros dias de trabalho como professora e que muito contribuíram para que nos sentíssemos seguras do nosso desempenho enquanto docente.

Abreviaturas, siglas e normas

Lista de abreviaturas

Cap.	Capítulo
Cf.	Confira, confirmar
Doc.	Documento
<i>Ibidem</i>	Mesmo lugar
Idem	O mesmo
i.e.	<i>Id est</i> , isto é
N.º	Número
<i>Op. cit.</i>	Obra citada
p.	Página
pp.	Páginas
Ppt.	<i>Powerpoint presentation</i>
s.d.	Sem data
s.d.	Sem local
<i>Vide</i>	Veja

Lista de siglas

ESBB	Escola Secundária da Baixa da Banheira
LH	Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
CEF	Cursos de Educação e Formação

Normas utilizadas

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi redigido em conformidade com as *Orientações para o Desenvolvimento e Elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*, aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino e as normas do Acordo Ortográfico de 1990. As referências bibliográficas e citações seguem a Norma Portuguesa (NP405).

Índice geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Abreviaturas, siglas e normas	iii
Índice de quadros	vi
Índice de anexos	vii
Resumo	viii
Abstract	viii
Introdução	1
CAPÍTULO I - Contextualização	2
1.1. A escola e o seu meio envolvente	2
1.2. A turma.....	5
CAPÍTULO II - Teoria	6
2.1. O método da <i>aprendizagem significativa</i> de David Ausubel.....	6
2.2. Jerome Bruner e o método da <i>aprendizagem por descoberta</i>	11
CAPÍTULO III - Aplicação.....	16
Aula n.º 1 Apresentação.....	17
Aulas n.ºs 2 e 3 Arte romana	22
Aulas n.ºs 4 e 5 A intenção apologética na literatura	31
Aula n.º 6 A intenção apologética na historiografia.....	42
Aulas n.ºs 7 e 8 O Ensino na Roma Antiga	47
Aulas n.ºs 9 e 10 A Romanização da Península Ibérica	58
CAPÍTULO IV - Avaliação.....	70
Instrumento de avaliação n.º 1 Ficha formativa	70
Instrumento de avaliação n.º 2 Ficha formativa	73
Instrumento de avaliação n.º 3 Ficha formativa	74
Instrumento de avaliação n.º 4 Ficha formativa	77
Instrumento de avaliação n.º 5 Ficha formativa	78
Instrumento de avaliação n.º 6 <i>Quiz</i> de avaliação formativa.....	80
Instrumento de avaliação n.º 7 Miniteste sumativo.....	83
CAPÍTULO V – Considerações Finais	86
Bibliografia	
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1: A entrada da Escola Secundária da Baixa da Banheira e o seu meio envolvente (Joana Borralho, 2020).....	2
Figura 2: Esculturas utilizadas para a construção de quadro comparativo.	21
Figura 3: Frame da animação <i>How A Mysterious, Ancient Roman Monument Was Built</i> (National Geographic, 2015).	29
Figura 4: Diapositivo da apresentação digital utilizada nas aulas n. ^{os} 7 e 8.	53
Figura 5: A Romanização na banda desenhada Astérix. (Albert Uderzo, 1964).	56
Figura 6 : Esquema conceptual sobre veículos da Romanização utilizado nas aulas n. ^{os} 7 e 8.	57
Figura 7: O ensino romano de um jovem germânico em Águias de Roma – Livro I (Enrico Marini, 2015).	68
Figura 8: Resposta do grupo composto pelos alunos Marcelo, Alexandra e Iara ao instrumento de avaliação n.º 3.	76

Índice de quadros

Quadro 1: Calendarização das aulas lecionadas na Escola Secundária da Baixa da Banheira.....	16
Quadro 2: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 1.	72
Quadro 3: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 2.	74
Quadro 4: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 3.	76
Quadro 5: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 4.	78
Quadro 6: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 5.	80
Quadro 7: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 6.	82
Quadro 8: Análise dos resultados dos alunos nas questões do miniteste que exigiam a análise de documentos.	85

Índice de anexos

Anexo 1: Planificação da aula n.º 1	95
Anexo 2: Planificação das aulas n.ºs 2 e 3	97
Anexo 3: Planificação das aulas n.ºs 4 e 5	99
Anexo 4: Planificação da aula n.º 6	101
Anexo 5: Planificação das aulas n.ºs 7 e 8	103
Anexo 6: Planificação das aulas n.ºs 9 e 10	106
Anexo 7: Apresentação digital – Aula n.º 1	108
Anexo 8: Apresentação digital – Aulas n.ºs 2 e 3	109
Anexo 9: Apresentação digital – Aulas n.ºs 4 e 5	119
Anexo 10: Apresentação digital – Aula n.º 6	127
Anexo 11: Apresentação digital – Aulas n.ºs 7 e 8	131
Anexo 12: Apresentação digital – Aulas n.ºs 9 e 10	138
Anexo 13: Instrumento de avaliação n.º 1 e critérios específicos de classificação.....	143
Anexo 14: Instrumento de avaliação n.º 2 e critérios específicos de classificação.....	145
Anexo 15: Instrumento de avaliação n.º 3 e critérios específicos de classificação.....	146
Anexo 16: Instrumento de avaliação n.º 4 e critérios específicos de classificação.....	148
Anexo 17: Instrumento de avaliação n.º 5 e critérios específicos de classificação.....	150
Anexo 18: Instrumento de avaliação n.º 6 (Quiz - aplicação Plickers).....	152
Anexo 19: Instrumento de avaliação n.º 6 (miniteste sumativo) e critérios específicos de classificação.....	153

Resumo

O presente relatório consubstancia uma proposta didática para a unidade 2: *O Modelo Romano*, que integra o currículo da disciplina de *História A*, no 10º ano. Nas aulas lecionadas na Escola Secundária da Baixa da Banheira foram abordadas as produções artística, literária e historiográfica romanas, o ensino na Roma Antiga e o processo de homogeneização político-cultural do Império, utilizando-se como caso de estudo a conquista e romanização da Península Ibérica. Desenvolvemos atividades centradas na análise de documentos diversos e produzimos e operacionalizámos vários instrumentos de avaliação. Tivemos como objetivo conjugar a leção dos conteúdos curriculares com a aplicação das teorias da aprendizagem significativa de David Ausubel e da aprendizagem por descoberta de Jerome Bruner, demonstrando como estas, a par da avaliação formativa, podem contribuir para aprendizagens mais eficazes num contexto multicultural e socioeconómico mais carenciado.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem da História; Roma Antiga; Aprendizagem significativa; Aprendizagem por descoberta; Elaboração da avaliação.

Abstract

This report presents a didactic proposal of unit two: *The Roman Model*, which is part of 10th's grade *History A* curriculum. My teaching practice at Escola Secundária da Baixa da Banheira focused on the following topics: Roman art, literature, and historiography; Roman education and the romanization of the Iberian Peninsula. Therefore, I developed activities that required the analysis of various types of sources and created several assessment instruments. My purpose was to determine the impact of David Paul Ausubel's Theory of Meaningful Learning and Jerome Bruner's Discovery Learning Theory in the process of teaching and learning History. I also aimed to verify how these theories and formative assessment can contribute to more effective learning in a multicultural and socially disadvantaged context.

Keywords: History Teaching and Learning; Ancient Rome; Meaningful Learning; Discovery Learning; Assessment development.

Introdução

Este relatório pretende refletir o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo da intervenção letiva na Escola Secundária da Baixa da Banheira que decorreu sob a orientação do Professor Doutor Miguel Monteiro e da Professora Cooperante Noémia Braz. Foram lecionadas onze aulas da disciplina de *História A*, a uma turma de dezasseis alunos de 10º ano do curso científico-humanístico de *Línguas e Humanidades*. Tendo em vista o sucesso escolar dos alunos, considerámos que seria positivo conceber um conjunto de princípios orientadores¹ que subordinassem e articulassem a prática letiva dos dois mestrandos a estagiar nesta escola durante a leção da unidade didática dois: *O Modelo Romano*².

Pretendemos operacionalizar uma proposta didática que demonstrasse as potencialidades das teorias sobre a aprendizagem de David Ausubel e Jerome Bruner num contexto multicultural e socialmente desfavorecido. Para perceber as vantagens destas teorias, no processo de ensino-aprendizagem-avaliação e monitorizar os progressos e/ou retrocessos dos alunos, procedemos à recolha de evidências através da aplicação de diversos instrumentos de avaliação formativa. Estes foram produzidos por nós de modo a adequá-los às características da turma e aos objetivos de aprendizagem de cada aula, prática que nos permitiu ainda analisar qual foi o impacto da avaliação formativa nos resultados escolares dos alunos e refletir acerca da eficácia dos métodos de ensino utilizados e das atividades propostas.

Quanto à sua organização, o relatório divide-se em cinco capítulos: (I.) *Contextualização*; (II.) *Teoria*; (III.) *Aplicação*; (IV.) *Avaliação* e (V.) *Considerações finais*. Em suma, pretende-se demonstrar o contexto em que decorreu a leção da unidade didática, a sua preparação e operacionalização, os resultados obtidos com as mesmas, bem como realizar uma reflexão acerca da nossa proposta didática e da prática letiva.

¹ Salientamos a utilização sistemática da avaliação formativa; a diversificação dos métodos de ensino; a utilização da teoria sobre a aprendizagem de Ausubel; a manutenção de uma cultura de exigência; a promoção da comunicação escrita e a compreensão de documentos textuais e construção do conhecimento e desenvolvimento de competências através do trabalho colaborativo.

² A leção desta unidade didática foi dividida pelos dois mestrandos. Coube à mestranda a leção da segunda metade da unidade didática, mais precisamente dos conteúdos associados à cultura romana e ao processo de romanização da Península Ibérica.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. A escola e o seu meio envolvente

A Escola Secundária da Baixa da Banheira, localizada na União das Freguesias de Baixa da Banheira e Vale da Amoreira, no concelho da Moita (Setúbal) ³, foi construída em 1977 e entrou em funcionamento nesse mesmo ano. A sua edificação procurou dar resposta às necessidades decorrentes do aumento da população na região na década de 1970, quando muitos dos prédios da área residencial adjacente à escola foram ocupados por retornados das ex-colónias portuguesas em África, na sequência do 25 de abril de 1974.⁴

Ao longo dos anos a escola foi sofrendo obras de melhoria e acrescentos ao projeto inicial: surgiram espaços verdes (1987) e novas edificações (dois blocos, em 1990), além de beneficiar da requalificação realizada sobre o espaço físico envolvente, nomeadamente da Praceta Maria Helena Vieira da Silva, no qual se insere. Em 1997, o espaço desportivo da escola sofreu remodelações, mas continua a não existir pavilhão para a prática desportiva.⁵



Figura 1: A entrada da Escola Secundária da Baixa da Banheira e o seu meio envolvente (Joana Borralho, 2020).

³ Diário da República, 1.ª Série, N.º 19, Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro (Reorganização administrativa do território das freguesias). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/373798>. Consultado em 05/06/2020.

⁴ MARQUES, Tatiana – *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*. S.l.; Grãonauta, 2013, p. 26.

⁵ *Ibidem*, p. 132.

A escola encontra-se estruturada em vários blocos ordenados alfabeticamente, cada um deles associado a determinadas funções ou áreas de estudo. No bloco A, o principal, é onde se estabelecem os primeiros contactos com esta escola. No átrio estão expostos prémios desportivos e trabalhos realizados pelos alunos, que valorizam as suas conquistas e mérito, contribuindo para o registo da história da instituição e para o processo de construção da identidade da mesma. É também no bloco A que se encontra a biblioteca, fundamental na dinâmica das atividades escolares. Esta oferece atividades diversificadas e dinamiza projetos e atividades extensivos a todo o ambiente escolar, valorizando igualmente as competências e realizações dos alunos.

O empenho e iniciativas da comunidade escolar procuram colmatar dificuldades e melhorar a vivência quotidiana na escola e no seu contexto envolvente, para que os alunos se sintam bem na escola e motivados para aprender, já que o insucesso escolar, (expresso nos resultados insuficientes obtidos nos exames nacionais), a elevada taxa de abandono escolar e algumas situações de indisciplina são aspetos preocupantes desta realidade.⁶ Procura-se humanizar, o mais possível, o enquadramento em que decorre o quotidiano escolar e contribuir para a criação de um clima de escola promotor do sucesso educativo, esforço para o qual concorre também a existência e manutenção de espaços verdes. Apesar desse esforço, existem limitações, entre as quais se contam a falta de condições adequadas no respeitante à climatização – o que se reflete no bem-estar e capacidade de atenção dos alunos – ou os meios tecnológicos disponíveis, deficitários no seu funcionamento, que obrigam muitas vezes os docentes e os mestrados a recorrer aos seus próprios equipamentos.

A integração desta escola numa área de bairros sociais habitados por famílias provenientes de diversos países, maioritariamente africanos, faz dela um espaço multicultural. Ali se desdobram os problemas socioeconómicos que caracterizam a comunidade, próprios de um meio onde não existe um conjunto significativo de estruturas socioeconómicas, culturais e de lazer. Acrescem, de forma generalizada, as limitações no domínio da Língua Portuguesa que contribuem para um elevado grau de absentismo por parte dos alunos e para a dificuldade de envolver os encarregados de educação no processo educativo; um nível baixo de escolaridade e uma fraca valorização das

⁶ *Projeto Educativo - Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021* da Escola Secundária da Baixa da Banheira. Disponível em: https://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2019/06/PE_e_PPM_2018_2021.pdf. Consultado em 05/06/2020.

aprendizagens e dos percursos formativos dos alunos na escola. Constatando esta realidade, a Escola Secundária da Baixa da Banheira procurou inverter esta situação ao aproximar-se da comunidade através da promoção da formação de adultos.⁷

No que se refere ao número de alunos a frequentar esta escola percebe-se que, em termos gerais, a redução do número dos mesmos é transversal a todos os níveis de ensino das escolas da freguesia. O abandono e o insucesso escolar são os dois principais motivos de preocupação, sendo que o Projeto Educativo contempla amplamente esta realidade, procurando combater ao máximo esta situação, que reflete a composição social e demográfica do Vale da Amoreira. Desta realidade social e educativa, resulta o facto de a Escola Secundária da Baixa da Banheira ser abrangida pelo programa TEIP, pretendendo-se encontrar soluções para a realidade envolvente.⁸ Para tal, recorre-se a estratégias de incentivo à formação, como a diversificação da oferta curricular, além da oferta formativa regular estabelecida pelo Ministério da Educação⁹. Assim, a escola disponibiliza aos alunos a inscrição em cursos CEF, ao nível do 3.º ciclo do ensino básico, e diversos cursos profissionais, de vertente eminentemente prática: Bombeiro, Técnico de Restauração, Técnico de Turismo ou Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.¹⁰ Apostou-se igualmente, em cursos de Educação e Formação de Adultos e no Ensino Recorrente, abrindo assim o espaço escolar e a oferta educativa a um leque mais amplo de possíveis estudantes.¹¹

Apesar de estar inserida num meio social economicamente desfavorecido e estarem presentes as dificuldades e limitações acima referidas, a escola não deixa de ser aprazível e é fundamental o papel que tem desempenhado na promoção da inclusão social, graças a estratégias ajustadas à realidade social, como a sensibilização dos alunos para questões relacionadas com a cidadania e a proteção da saúde, e às características da sua comunidade educativa: experiente, empenhada e que privilegia a comunicação e a proximidade entre todos os seus membros.¹²

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Ibidem.*

⁹ No ensino regular, os alunos podem matricular-se nos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades.

¹⁰ <http://www.cursos.esbb.pt/#cprof>. Consultado em 05/06/2020.

¹¹ *Projeto Educativo - Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021* da Escola Secundária da Baixa da Banheira. Disponível em: https://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2019/06/PE_e_PPM_2018_2021.pdf - Consultado em 05/06/2020.

¹² *Ibidem.*

1.2. A turma

A turma 10º LH do Curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária da Baixa da Banheira apresentava uma constituição heterogénea e com alguma diversidade cultural, contando, inicialmente com dezoito alunos, três rapazes e catorze raparigas. Contudo, a turma, da qual cinco alunos já haviam sido transferidos, viu-se ainda mais reduzida durante o período da nossa leção, pois mais dois alunos (um rapaz e uma rapariga) foram transferidos para outra turma. Estes alunos, oriundos da Guiné-Bissau e integrados há pouco tempo no sistema de ensino português, constituíam os casos mais preocupantes em termos de isolamento na turma e de estudantes com dificuldades no domínio da língua portuguesa e consequentemente, na apreensão da matéria da disciplina de História, contudo, pouco pudemos fazer para tentar colmatar as suas dificuldades, visto que apenas estiveram presentes na nossa primeira aula.

Os restantes alunos são igualmente, na sua maioria, oriundos dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) ou afrodescendentes, mas há também estudantes que integravam outros sistemas de ensino europeus, pelo que a dimensão multicultural da turma é um aspeto a considerar aquando da preparação e leção das aulas. Esta constitui um verdadeiro desafio, sobretudo, na medida em que muitos alunos apresentam dificuldades ao nível do domínio da língua portuguesa, principalmente na vertente da comunicação escrita.

Outro problema que caracteriza a turma é a falta de manuais, existindo alguns alunos sem acesso a este recurso que consideramos fundamental, sobretudo tendo em conta o contexto em que se insere a escola, pois para muitos deles, este trata-se do único recurso disponível para o estudo.

Relativamente ao comportamento, a turma distingue-se da restante comunidade estudantil pela positiva, não existindo situações graves de indisciplina e mantendo, geralmente, um comportamento adequado à sala de aula, traduzido na participação dos alunos, bem como no empenho demonstrado aquando da realização de atividades diversificadas.

CAPÍTULO II

TEORIA

A intervenção letiva decorreu com uma turma muito heterogénea de uma escola inserida num meio socioeconómico e cultural desfavorecido, razão pela qual considerámos que a operacionalização das teorias da *aprendizagem significativa* de David Ausubel e da *aprendizagem por descoberta* de Jerome Bruner seriam as mais adequadas para contribuir para o sucesso escolar destes alunos. Assim, neste capítulo abordamos, sumariamente, as duas teorias pedagógicas que influenciaram a nossa prática.

2.1. O método da *aprendizagem significativa* de David Ausubel

A teoria que David Ausubel (1918-2008) desenvolveu acerca da aprendizagem significativa continua a ser uma importante perspetiva na abordagem da aquisição do conhecimento. O conceito central desta teoria pode definir-se como um processo por meio do qual novas informações adquirem significado ao serem relacionadas (e não associadas) com aspetos relevantes já integrados na estrutura cognitiva do aprendiz, os quais, por sua vez, são também modificados durante esse processo. Para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos, o material deve ser potencialmente significativo e o aprendiz tem de manifestar uma disposição para aprender.

A primeira dessas condições implica que o conteúdo a aprender tenha significado lógico e que o aprendiz tenha disponíveis, na sua estrutura cognitiva, *subsunçores* específicos com os quais o conteúdo seja relacionável. Nesse sentido, procurámos sempre compreender em que ponto se encontravam os conhecimentos já adquiridos pelos alunos a respeito das matérias a lecionar, tornando-se esse ponto, o local de partida para explorar e trabalhar as mesmas, permitindo-lhes estabelecer relações com o já aprendido.¹³

Os primeiros *subsunçores* são adquiridos pelo processo de formação de conceitos. Ao atingir a idade escolar, a maioria das crianças já possui um conjunto adequado de conceitos que permite a aquisição de novos conceitos por assimilação, processo que passa a predominar em crianças mais velhas e adultos. Quando um indivíduo já possui

¹³ Cf. MOREIRA, Marco Antonio – *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 2011, p. 153.

maturidade intelectual suficiente para compreender conceitos e proposições apresentados verbalmente, na ausência de ilustrações empírico-concretas, mas não dispõe ainda os subsunsores necessários à aprendizagem significativa, torna-se necessário o uso de organizadores prévios que façam a ponte entre o que ele já sabe e o que precisa saber para aprender significativamente o novo material. Se assim não for, a aprendizagem será mecânica: o novo material ficará armazenado na estrutura cognitiva de maneira literal e arbitrária, dificultando a retenção. Com base no que acima se referiu, durante a nossa prática, foi necessário recorrer a alguns organizadores prévios que possibilitassem aprendizagens significativas.¹⁴

A aprendizagem significativa pode ser representacional, de conceitos (conceitual) ou proposicional. A primeira envolve a aquisição de significados para símbolos unitários (tipicamente, palavras), sendo a base para desenvolver as outras duas. Estas podem ser do tipo subordinado, quando o novo conceito ou proposição é assimilado por conceitos ou proposições superordenados específicos, existentes na estrutura cognitiva; é superordenada, quando o novo conceito ou proposição emerge do relacionamento de significados de ideias preexistentes na estrutura cognitiva e passa a assimilá-las; é combinatória, quando a nova informação não se relaciona especificamente a ideias subordinadas, ou superordenadas, e sim, de maneira geral, com um conceito amplo relevante, existente na estrutura cognitiva. A aprendizagem subordinada (isto é, por subsunção), por sua vez, pode ser derivativa, quando a nova informação simplesmente exemplifica ou ilustra o *subsunçor* (ideia-âncora já estabelecida na estrutura cognitiva) ou correlativa, quando a amplia, elabora ou modifica. Este esquema organizativo e funcional do processo de aprendizagem foi tido em conta e acompanhou os momentos de planificação das aulas, norteando as estratégias de apresentação e exploração das matérias a lecionar.¹⁵

À medida que a aprendizagem significativa acontece, vão surgindo processos relacionados entre si - a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa. Na aprendizagem subordinada, a ocorrência da assimilação (subsunção) conduz à diferenciação progressiva do conceito ou proposição subsunçora. Na aprendizagem superordenada (e na combinatória), à medida que novas informações são adquiridas,

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen - *Psicologia Educativa*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980, p. 32-34; MOREIRA, Marco Antonio – *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, pp. 38-40.

elementos já existentes na estrutura cognitiva podem ser percebidos como relacionados, podem ser reorganizados e adquirir novos significados. Este rearranjo de elementos existentes na estrutura cognitiva é conhecido como reconciliação integrativa e foi o que procurámos potenciar junto dos alunos.¹⁶

O desenvolvimento cognitivo é, segundo Ausubel, um processo dinâmico no qual novos e antigos significados estão, constantemente, interagindo e resultando numa estrutura cognitiva mais diferenciada, a qual tende a uma organização hierárquica, na qual conceitos e proposições mais gerais ocupam o ápice da estrutura e abrangem, progressivamente, proposições e conceitos menos inclusivos, assim como dados factuais e exemplos específicos.¹⁷

A respeito da aprendizagem significativa, esta pode ser designada ainda mais especificamente, podendo apelidar-se de *aprendizagem verbal significativa recetiva*. Diz-se *verbal*, porque Ausubel considera a linguagem como importante facilitador da aprendizagem significativa. A manipulação de conceitos e proposições é aumentada pelas propriedades representacionais das palavras. A linguagem clarifica os significados, tornando-os mais precisos e transferíveis. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre a entidade e o signo verbal que a representa. A linguagem tem, então, um papel integral e operacional na teoria e não meramente comunicativo. É *recetiva*, porque Ausubel argumenta que a aprendizagem significativa recetiva (i.e., por receção) é o mecanismo humano por excelência para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações, de qualquer campo de conhecimentos.¹⁸ O facto de termos privilegiado a leção da matéria com recurso a documentos iconográficos, associando-os a conceitos, revela a nossa preocupação com este aspeto fundamental do processo de aprendizagem.

Argumenta, também, que o ensino em sala de aula é predominantemente organizado em termos de aprendizagem recetiva e o ser que aprende não precisa descobrir princípios, conceitos e proposições, a fim de aprendê-los e usá-los significativamente. Por

¹⁶ MOREIRA, Marco Antonio – *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, pp. 32-35.

¹⁷ MOREIRA, Marco Antonio – *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, pp. 38-40.

¹⁸ MOREIRA, Marco Antonio – *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 2011, pp. 163-164.

outro lado, ser recetiva não é sinónimo de passiva, pois o mecanismo da aprendizagem significativa é, fundamentalmente, um processo cognitivo dinâmico.¹⁹

Poder-se-á não aceitar conceitos de Ausubel como a *diferenciação progressiva*, *reconciliação integrativa* e *organizador prévio*, mas o princípio fundamental de que o conhecimento prévio é a variável isolada que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos não pode ser ignorado e deixa claro que a sua teoria não pode ser tomada como superada.²⁰

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel não é muito divulgada entre aqueles que se ocupam da reflexão sobre a aprendizagem em História, particularmente sobre as ideias históricas dos estudantes. Porém, o estudo acerca dos fundamentos estabelecidos por Ausubel pode favorecer um alargamento de perspetiva do debate sobre o ensino da História, uma vez que produz uma teoria voltada para a sala de aula. Nesta perspetiva, o desenvolvimento da teoria de Ausubel aqui apresentado é mediado pela conceção da narrativa histórica como uma estrutura de pensamento que manifesta a consciência histórica.²¹

Considerar os conteúdos históricos que os estudantes já adquiriram implica concebê-los como “conhecimentos prévios”, ou seja, são reconhecidos num processo de (nova) aprendizagem e referem-se a conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do estudante. Para Ausubel, estruturas cognitivas são estruturas hierárquicas de conceitos que explicitam as representações do indivíduo. Assim, os conceitos já aprendidos determinam novas aprendizagens e são por elas modificados.²² Na nossa prática, procurámos levar sempre em linha de conta este pressuposto, partindo de situações ou objetos conhecidos no quotidiano e ambiente dos alunos, levando-os de seguida, a estabelecer conexões com as realidades que lhe eram apresentadas *à posteriori*, enquadradas nos temas e conteúdos a lecionar.

A História alimenta-se da memória e da reconstrução do passado. Estas ocorrem como experiências individuais e coletivas que determinam a identidade dos envolvidos e permitem compreender o mundo e nele atuar. Os conteúdos da História são expressos por

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ MOREIRA, Marco Antonio - *O que é afinal aprendizagem significativa?*. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Consultado em 12-03-2020.

²¹ ALEGRO, Regina Célia – *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2008, pp. 14-16. (Tese de doutoramento).

²² *Ibidem*, p. 19.

meio de narrativas que não se reduzem a meros discursos, mas efetivam-se como *práticas* que constroem e reconstroem objetos explicitando os seus significados.

Assim, para o ensino de História, mais do que para qualquer outra disciplina, será necessário considerar os *diferentes discursos*, os diferentes conteúdos que circulam na sala de aula. Para além do conhecimento veiculado no manual didático, na exposição do professor, na tradição oral e nos meios de comunicação de massa, é possível reconhecer, também, o conhecimento elaborado pelo aprendiz.

Segundo a teoria da aprendizagem significativa, há a possibilidade de facilitar o processo de aprendizagem ao organizar-se o ensino da História a partir do conhecimento prévio dos estudantes. O que o aluno já sabe, quer se trate de conceitos, proposições, princípios, factos, ideias, imagens, símbolos, é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, por constituir a base para a transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem, potencialmente significativos, em significados psicológicos. Nas aulas de História, a *reinterpretação* dos conceitos produz e expressa a modificação da estrutura cognitiva.

Aprender significativamente é, então, compreender a organização lógica do material a ser aprendido.²³ A aprendizagem significativa não está condicionada à idade – excetuando-se as crianças recém-nascidas – nem à prontidão, mas antes ao conhecimento prévio de que o aluno dispõe, à motivação para aprender, à potencialidade do material de aprendizagem e às estratégias de ensino utilizadas. Em qualquer nível de ensino se podem compartilhar significados entre aluno e professor. Esta troca permite a inclusão do aluno na comunidade de utilizadores de um conhecimento histórico, científica e/ou socialmente aceite, pois passa a dominar um instrumento que lhe permite posicionar-se frente às demandas quotidianas.²⁴

Em História, como em outras disciplinas, tem lugar a *aprendizagem mecânica*, através da memorização de nomes, acontecimentos e conceitos e embora este género de aprendizagem não ocorra em um *vácuo cognitivo*, pois pode coexistir algum tipo de associação, esta não se processa no sentido de interação, como acontece na aprendizagem significativa. Ausubel não estabelece a distinção entre aprendizagem significativa e mecânica como sendo uma dicotomia, e sim como um *continuum*. A simples

²³ *Ibidem*, pp. 23-25.

²⁴ *Ibidem*, p. 32.

memorização de nomes situar-se-ia em um dos extremos desse *continuum* (o da aprendizagem mecânica), ao passo que a aprendizagem de relações entre conceitos poderia estar no outro extremo (o da aprendizagem significativa).²⁵

A significância da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada e sim de grau; em consequência, em vez de propormos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento da escolaridade, o mais significativa possível.²⁶ Ela tem lugar sempre que se procura dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou nova informação e os conceitos e conhecimentos já existentes ou com alguma experiência prévia. Desta maneira, o aluno constrói o seu próprio conhecimento e, além disso, está interessado e decidido a aprender.²⁷

Para o aluno, compreender como se processa a aprendizagem, conduz à melhor e mais rentável forma de aprender; quanto ao professor, compreender como o aluno aprende e conhecer o desenrolar do processo, ajuda a ensinar melhor.

2.2. Jerome Bruner e o método da *aprendizagem por descoberta*

Jerome Seymour Bruner (1915-2016) foi um dos psicólogos e teóricos da educação responsáveis pelo movimento do construtivismo na década de 1960, apoiando-se em novas perspectivas que ultrapassaram a concepção behaviorista. A perspectiva de Bruner cada vez mais influenciada pela obra de Vygotsky, foi se tornando cada vez mais crítica do seu próprio ponto de vista intrapessoal, começando a dar maior visibilidade ao contexto social e político na observação dos processos cognitivos. Este foi-se aproximando da perspectiva sociocultural da aprendizagem, apontado para a conclusão de que a melhor forma de conhecer o desenrolar do pensamento humano, seria estudar a eficácia das estratégias por ele usadas na aquisição de conhecimento e resolução de problemas. Ao desvendar o peso do fator *cultura* no desenvolvimento humano, a partir do trabalho de campo realizado com crianças europeias e crianças africanas, pôde

²⁵ MOREIRA, Marco Antonio – *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, pp. 16-17.

²⁶ ALEGRO, Regina Célia – *op. cit.*, p. 25.

²⁷ PENÃ, Antonio Ontoria; *et al.* – *Mapas Conceituais: Uma Técnica para Aprender*. Lisboa: ASA, 1994, pp. 11-12.

constatar que existiam marcas universais em todo o desenvolvimento humano e uma delas era a cultura.²⁸

Bruner debruçou-se sobre o impacto da linguagem na psicologia, sendo a primeira entendida como um instrumento da cognição. À noção de que o desenvolvimento se fazia por saltos cognitivos para a frente, alimentados pelas trocas com o meio envolvente, fundada nos estudos piagetianos, contrapôs a ideia de que a inteligência reflete uma microcultura da ação, ou seja, de que o que se faz e é transmitido culturalmente vai influenciar a forma como se pensa e como acontece o desenvolvimento cognitivo.²⁹

À questão *como compreender o processo de representação e organização mental?* apresenta uma resposta simples: é preciso fazer para aprender.³⁰ Este foi um dos aspetos mais marcantes que tiveram eco na nossa prática docente, nas planificações e reflexões. Conhecer o universo cultural dos alunos e os seus referenciais, a forma como olham e compreendem o mundo ao seu redor, a linguagem que utilizam, são em nosso entender, fatores-chave para conseguir alcançar os alunos e comunicar com eles, transmitindo-lhes conhecimento. À semelhança de Bruner, também nós consideramos que a psicologia é eminentemente cultural e o conhecimento é indissociável da *praxis* humana.

Sempre refletindo sobre o seu pensamento, Bruner tornou-se também crítico da revolução cognitivista que ele próprio desenvolvera e começa a lançar os alicerces de uma psicologia cultural. A educação, a aprendizagem e o desenvolvimento são interdependentes e constituem um conjunto global que faz parte da condição humana, na medida em que a pessoa se vai desenvolvendo e adquirindo maturidade, torna-se cada vez mais capaz de aumentar as associações mentais em número e qualidade. Entre atividade e pausa, o cérebro vai acomodando e informação recebida, a partir da sua catalogação e integração numa dada categoria. Este esforço acha-se condicionado por fatores como a idade, as condições de saúde, o nível cultural e outras condicionantes que podem ou não favorecer o desenvolvimento.³¹

²⁸ OLSON, David – *The Cognitive Revolution in Education Theory*. Londres: Continuum, 2007, pp. 1-10.; WATKINS, Chris. *Jerome Bruner: 'A life is a work of art, probably the greatest one we produce'*, 2016. Disponível em: <https://ioelondonblog.wordpress.com/2016/07/13/jerome-bruner-alife-is-a-work-of-art-probably-the-greatest-one-we-produce/> Consultado em 03-04-2020.

²⁹ BRUNER, Jerome – *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1999, p. 45-52.

³⁰ *Ibidem*, p. 27-28.

³¹ Cf. *Ibidem*.

Para o autor em questão, a psicologia humana precisa, para além de considerar o desenvolvimento biológico, considerar os aspetos da cultura na qual todo ser humano está inserido. Bruner refere a existência de duas formas pelas quais as instruções sobre como devemos desenvolver-nos como humanos nos são transmitidas de geração em geração: o genoma e a cultura. O ser humano achar-se-á sempre *condicionado* pela sua hereditariedade e pela influência do meio cultural de que faz parte. Deste modo, a psicologia humana terá de ser uma psicologia cultural e uma teoria do desenvolvimento *independente da cultura* seria um absurdo.³²

Tal como Vygotsky, este autor relaciona a cultura com o uso que é feito de ferramentas que determinam e condicionam a *praxis*, no desenvolver da inteligência. O aspeto lúdico da aprendizagem promove a flexibilidade que permite dar vazão à curiosidade natural e à descoberta de ferramentas culturais. As brincadeiras sempre foram acompanhadas de convenções sociais, preconceitos e formas de socialização que vão orientando e condicionando as crianças para se irem tornando adultos, especialmente na aprendizagem interpares, aspeto que se relaciona ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky; a intervenção do professor, pela instrução formal, favoreceria o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas o seu papel seria o de um mediador e interlocutor capaz de proporcionar as condições ideais para a prática experimental dos alunos, sendo simultaneamente, um vetor da transmissão da cultura. Foi enquadrada nesta perspetiva, que procurámos desenvolver a nossa atuação como docente estagiário, junto dos alunos. Acreditamos, à semelhança de Bruner, que a educação vai marcar indelevelmente a existência futura da pessoa, quer seja no percurso formativo ou no decorrer da vida e as capacidades intelectuais são condicionadas pelas capacidades sociais.

No que à linguagem se refere, tanto Ausubel como Bruner, a consideram como um amplificador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interação com o meio cultural. A palavra é onde a cultura tem o seu terreno de expressão e a aprendizagem é um processo no qual o indivíduo deverá ter um papel ativo, um processo que utiliza a *aquisição*, *transformação* e *avaliação* da informação recebida. Ao partir dos conhecimentos que o indivíduo já detém e ao passar pela compreensão de relações entre factos, vai adquirindo novas informações, transformando-as e transferindo-

³² POSADA, Jorge Jairo – “Jerome Bruner y la educación de adultos”. *Proyecto Principal de Educación*. S.I. N.º 32 (1993), p. 49-53. Disponível em: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/bruner001.pdf Consultado em: 05-04-2020.

as para novas situações. O aprendiz seleciona e transforma a informação, estabelece hipóteses e toma decisões fazendo uso da sua estrutura cognitiva, organizando e transformando experiências e vivências em marcos de vida e aprendizagem.

Para Bruner, o objetivo da educação deve ser o desenvolvimento intelectual por oposição à simples memorização de factos. Bruner coloca a intuição em lugar de charneira, como *a técnica intelectual de chegar a formulações plausíveis, embora experimentais, sem passar pelas fases analíticas que validariam essas formulações ou invalidariam as conclusões*.³³ Na sua perspetiva, o pensamento intuitivo e o treino das conjecturas são habitualmente desprezados à partida, mas *são essenciais ao pensamento produtivo*, quer em disciplinas académicas formais como no quotidiano.³⁴

Tudo o que acima se descreve, nos encaminha para um conceito proposto por este autor: a *aprendizagem como descoberta*, uma ação que valoriza o pensamento intuitivo dos alunos e constituirá o método pedagógico decorrente das suas teorias da aprendizagem e da educação, tratando-se de uma forma de entender a educação que implica uma total mudança de paradigma, afastando-se dos métodos educativos expositivos e mais tradicionais, onde o aluno tem um papel passivo e aprende por receção.

É precisamente a esse papel passivo do aluno, que a aprendizagem por descoberta se opõe, colocando a ênfase na ação como meio de construção de conhecimento e num envolvimento ativo do aluno no seu processo de aprendizagem. O aluno deve ser incentivado a explorar, a descobrir por si e progressivamente, os conteúdos a aprender. Apostar na curiosidade natural dos alunos e valorizar o seu entusiasmo em explorar os ambientes, permite que se aprenda pelo exercício das metodologias científicas próprias de cada ciência, sob a orientação e mediação do professor. A este caberá a função de instigar a atitude de pesquisa e exploração, não devendo apresentar as respostas e os conteúdos que se vão aprender na sua forma final, tal como procurámos concretizar na nossa prática. Ser mediador no processo de ensino-aprendizagem, orientar os esforços dos alunos numa aprendizagem por descoberta guiada levará os estudantes a descobrir factos, conceitos e a saber relacioná-los, a formular hipóteses e comprová-las, a fazer comparações. Deste modo, poderão os alunos tornar-se os obreiros da construção do

³³ BRUNER, Jerome – *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 36.

³⁴ *Ibidem*.

conhecimento, através da experiência pessoal, o que permite tornar a memória mais viva e ajudar na transferência de conhecimento para novas situações.³⁵

Assim sendo, o professor deverá partir de conceitos mais gerais para ir aprofundando esses mesmos conceitos com informações cada vez mais específicas e mais complexas, como numa espiral.³⁶ Poderão ser abordados e trabalhados, periodicamente, os mesmos conteúdos, cada vez com maior grau de profundidade e sofisticação, para que o estudante continuamente modifique as representações mentais que veio a construir, e esta será a estratégia de eleição.

No âmbito da aprendizagem por descoberta, Bruner destaca ainda a importância dos materiais no ensino, que deverão ser apelativos, motivar para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, sendo um recurso e suporte importantes para a mesma, aspeto que tivemos especialmente em conta na planificação das aulas que lecionámos. Poder manipular materiais que permitam e facilitem a exploração, a descoberta, é importante para a educação, mas tal não deve substituir, de todo, o docente, devendo este atuar como catalisador da aprendizagem, propondo formas de observar e explorar o mundo; alguém que não impõe, mas que negocia significados para a aprendizagem com os alunos.³⁷

Tal como afirma Bruner, também nós consideramos que o ensino e a aprendizagem não devem ser vistos como duas atividades ligadas de forma causal ou mesmo casual, mas como uma forma especial de compartilhar ou vir a compartilhar crenças, objetivos e intenções – numa palavra, como uma cultura.³⁸ Por sua vez, a cultura será a chave para uma adequada inserção na sociedade. O estudo do desenvolvimento cognitivo e até a prática educativa, realizados sem que exista o suporte de uma teoria da educação é uma empresa tão vazia como a existência de uma teoria da educação que ignore a natureza do desenvolvimento humano. Há uma interdependência entre a psicologia e a pedagogia e, diríamos nós, entre estas e a prática pedagógica/ação educativa.³⁹

A grande tarefa da educação é a compreensão cada vez maior do ser humano, através do apreender da cultura que, por sua vez, nos torna mais humanos e nos diferencia de todas as outras espécies.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ POSADA, Jorge Jairo - *op. cit.* p.54.

³⁷ BRUNER, Jerome – *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 2011, p. 54.

³⁸ OLSON, David – *op. cit.*, p. 34.

³⁹ POSADA, Jorge Jairo - *op. cit.*, p. 52.

CAPÍTULO III

APLICAÇÃO

A calendarização das aulas a lecionar pela mestrandia incidiu no primeiro período do ano letivo de 2019/2020, nomeadamente na segunda quinzena de novembro e primeira semana de dezembro (Quadro 1). A lecionação das aulas nesta sequência permitiu que todas as aulas se circunscrevessem à mesma unidade didática, porém, impediu-nos de recolher evidências das aprendizagens realizadas pelos alunos após um maior período de tempo e analisar a capacidade de retenção dos conteúdos curriculares nessas circunstâncias.

Novembro (2019)							Dezembro (2019)							Aulas	
S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	Lecionadas	
				1	2	3							1		
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	Atividades	
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	Testes de avaliação	
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	Interrupções letivas	
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	Férias do Natal	
							30	31						Feriado	

Quadro 1: Calendarização das aulas lecionadas na Escola Secundária da Baixa da Banheira.

3.1.

Aula n.º 1| Apresentação

Objetivos

No decurso desta aula pretendemos conhecer um pouco a turma e estabelecer algumas interações que viessem a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Em função destas preocupações, considerámos os seguintes objetivos (Anexo 1):

- Apresentação da mestrandia e dos alunos;
- Apresentação dos conteúdos, os objetivos de aprendizagem e das formas de avaliação, em suma, da nossa proposta didática;
- Introduzir os conteúdos relacionados com a *Arte romana* através da realização de uma ficha de trabalho.

Enquadramento científico

Entre as civilizações do mundo antigo, a Romana é a que nos é mais acessível, em grande parte, devido à vasta quantidade de vestígios que sobreviveu até aos nossos dias. Muitos deles são monumentos em excelente estado de conservação espalhados por todo território que correspondia ao império, uma vez que o alargamento geográfico da autoridade de Roma teve um enorme impacto na produção artística dos territórios submetidos.⁴⁰ Contudo, persistem dificuldades em definir o que é a arte romana.⁴¹ Esta encontrou expressão em diversas áreas, a saber: arquitetura, escultura, pintura e artes decorativas; e pode caracterizar-se, genericamente, pelo pragmatismo, pela monumentalidade, pela sua forte ligação ao urbanismo e pela feição propagandística tantas vezes assumida. É, portanto, *uma arte muito ligada ao serviço da sociedade, reflexo muito fiel dos seus interesses e do seu modo de ser*.⁴²

A arquitetura romana é capaz de servir grandes multidões e multiplica-se por todo o império, servindo, inclusivamente, como um meio de consolidar o domínio romano.⁴³

⁴⁰ DAVIES, Penelope – “Arte Romana”. In DAVIES, Penelope; et al. – *A Nova História da Arte de Janson: A Tradição Ocidental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 277

⁴¹ *Ibidem*, p. 183.

⁴² PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *Estudos da Cultura Clássica: II Volume - Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 441.

⁴³ *Ibidem*, p. 441.

Quanto à pintura e à escultura, abundavam em edifícios públicos e privados, esta última servindo com frequência, para transmitir determinada mensagem política, recorrendo-se ao estilo que melhor traduzisse essa mensagem.⁴⁴ De acordo com M^a Helena da Rocha Pereira, a arte romana pode ainda ser descrita como a *iconografia do poder* expressando-se nela valores romanos como *honor* e *gloria*, através da preferência por monumentos que preservavam a memória de homens e feitos, como os comemorativos e tumulares; no historicismo dos relevos narrativos ou no realismo dos retratos. O poder expressa-se muitas vezes no *fachadismo*, uma preferência pela ornamentação das superfícies da fachada das construções.⁴⁵

Importa sublinhar que, à semelhança de outros domínios da cultura, a arte romana situa-se entre a dependência do legado helénico e uma originalidade que se vai afirmando.⁴⁶ Os artistas romanos, e muita da arte pública, inspiram-se profundamente nos estilos gregos, tanto no Clássico como no Helenístico.⁴⁷ Com a conquista das colónias gregas do sul da Península Itálica e, durante o século II a.C., todo o território da Grécia e a Ásia Menor, o império romano abriu-se à influência preponderante da arte e da cultura gregas.⁴⁸ Embora esta influência seja preponderante, a arte romana foi igualmente permeável às influências de outras culturas, nomeadamente a etrusca; passou por fases de manifesta *egiptomania* e sofreu adaptações nas várias províncias do império.⁴⁹

Relativamente aos fatores que potenciaram o grande desenvolvimento que a arte romana conheceu, contam-se a expansão do império e a canalização das riquezas obtidas com as conquistas para a produção de obras, sobretudo públicas, e o grande número de encomendas com o objetivo de utilizar as obras de arte como meio de propaganda. Com efeito, desde o período da República que os magistrados encomendavam obras de arquitetura e escultura para ornamento da cidade e fomento das suas carreiras, perpetuando-se essa prática no regime imperial, durante o qual o imperador e a sua família se transformaram nos principais patronos da arte pública e da arquitetura em Roma, utilizando obras públicas para reforçar a sua legitimidade. Com frequência as obras de

⁴⁴ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 237.

⁴⁵ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 440-441.

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 441-442.

⁴⁷ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 183.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 184-185.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 183.

arte serviam o propósito de transmitir e justificar o poder e para comemorar eventos específicos.⁵⁰

Descrição da aula

Dedicámos os primeiros momentos da aula à apresentação da mestrandia e dos alunos, tendo-se promovido um diálogo no qual os alunos colocaram questões e expuseram os seus interesses, algo que poderá ser relevante para a adaptação do processo de ensino-aprendizagem e consequentemente, da eficácia do mesmo. Seguiu-se o ditar do sumário, bem como a sua projeção, estratégia que permitiu economizar tempo de aula e que se adequou aos diferentes ritmos de trabalho e dificuldades da comunicação escrita que os alunos revelaram em aulas anteriormente observadas pela mestrandia.

Considerámos pertinente apresentar sucintamente os conteúdos programáticos a lecionar, bem como os objetivos de aprendizagem a atingir e elementos de avaliação, exposição durante a qual os alunos tiveram oportunidade de colocar questões. Foi comunicado à turma que iriam ser abordados conteúdos relacionados com os temas: (i.) *Cultura romana*, mais precisamente as produções artística, literária e historiográfica, bem como o ensino; (ii.) o *Processo de Romanização*, utilizando-se como caso de estudo a integração da Península Ibérica no Império romano. Informámos que os objetivos de aprendizagem passariam pela aquisição de conhecimentos e pelo desenvolvimento de competências, pelo que a avaliação iria incidir também na comunicação oral e escrita e no sentido crítico. Ademais, a avaliação seria contínua e, preferencialmente, recorrendo a instrumentos diversificados, a saber: fichas de exercícios, *quiz*, e um miniteste (Anexo 7). As opções tomadas relativamente à aprendizagem e à avaliação foram concebidas em função daquilo que são as mais recentes orientações do Ministério da Educação, preconizadas no *Perfil dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017)⁵¹ e no Decreto-Lei n.º 54/2018. De igual modo, prendem-se com a coerência que se queria com

⁵⁰ *Ibidem*, pp. 186; 197; 237.

⁵¹ O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* contempla o desenvolvimento de diversas áreas de competências: A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Consultado em 16-05-2020.

a prática letiva do colega de mestrado, pois considerámos desadequado existir uma rutura demasiado abrupta no processo de ensino-aprendizagem-avaliação a que os alunos já se tinham adaptado.

Embora fosse a primeira aula, considerámos ser desnecessário realizar uma avaliação de diagnóstico, uma vez que observámos as aulas lecionadas pelo colega de mestrado e os resultados da avaliação. Optámos por introduzir a matéria subordinada ao tema *Arte Romana* propondo alguns desafios à turma. Assim, foram gradualmente colocadas as questões *Que manifestações artísticas atuais conhecem? E da Antiguidade Clássica? Qual é a função / Quais são as funções da arte?*, seguindo-se uma breve discussão que permitiu atribuir aos alunos um papel ativo, levando-os a refletir sobre estas temáticas, bem como a partilhar a sua opinião com os colegas e a apresentar argumentos que as sustentassem. Procurámos com esta atividade desenvolver o sentido crítico e a comunicação oral dos alunos, perceber o que a turma já sabia acerca dos conteúdos a lecionar e ultrapassar alguma timidez dos alunos e ansiedade da mestranda.

Incentivados a participar através de questões orientadoras, os alunos foram dando exemplos de obras de arte que conheciam. Contudo, uma aluna afirmou que para conhecer obras de arte era necessário *ter muito dinheiro*, argumento que refutámos: é possível conhecer e apreciar obras de arte através de visitas a museus virtuais ou de reproduções em livros e revistas, passíveis de serem consultadas na biblioteca escolar. Recorremos igualmente ao humor para criar alguma empatia, que permitisse colocar os alunos mais à vontade e motivá-los para participar, tendo a partir dos seus contributos, retomado a matéria associada ao *urbanismo romano*, lecionada pelo colega de mestrado e introduzido, genericamente, algumas características da arte romana e fatores que permitiram o seu grande desenvolvimento (Anexo 7).

Para continuar a envolver ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, solicitámos que se organizassem em grupos de dois ou três elementos para realizarem uma ficha⁵², cujas duas versões (uma dedicada à escultura e outra à arquitetura) foram distribuídas aleatoriamente. Esta, enquadrado no método de aprendizagem por descoberta, serviria para que os alunos se recordassem dos conteúdos

⁵² Apesar de termos concebido a ficha para realização em grupo, não nos opusemos quando alunos solicitaram a sua realização individualmente, visto que tal era exequível e não considerámos adequado exigir que se formassem grupos de trabalho quando conhecíamos pouco a dinâmica de trabalho dos alunos e a qualidade das relações existentes entre eles.

acerca da arte grega, além de permitir introduzir os novos conteúdos, estabelecendo uma relação entre as características da arte grega e a arte romana.

Pedimos aos grupos que observassem atentamente dois documentos iconográficos (uma obra de arte grega e outra romana)⁵³ e procurassem *descobrir* semelhanças e/ou diferenças, isto é, influências gregas na arte romana e/ou diferenças, que correspondessem a algumas inovações romanas ou influências de outras culturas.

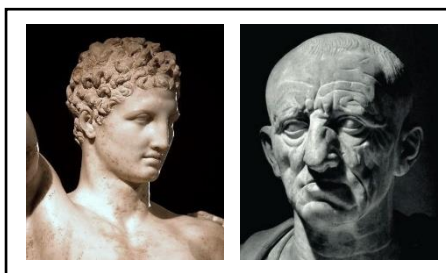


Figura 2: Esculturas utilizadas para a construção de quadro comparativo.

Durante a realização da ficha procurámos esclarecer dúvidas e orientar o trabalho dos alunos, algo que contribuiu para a mestranda conhecer um pouco melhor cada um dos alunos e as suas dificuldades. Para uma maior responsabilização dos mesmos, solicitámos que cada grupo definisse um redator das respostas e um porta-voz que as deveria partilhar com os colegas, enquanto a mestranda as ia registando no quadro. Assim, a partir dos contributos dos vários grupos foi possível conduzir os alunos à conclusão de que problematizar, ainda que de modo genérico e incipiente, a síntese cultural greco-romana presente na arte.⁵⁴

Apesar de algum nervosismo e inexperiência por parte da mestranda bem como da timidez de ambas as partes, consideramos que as interações ocorridas entre mestranda e alunos foram positivas, algo que se terá refletido no comportamento da turma, que se revelou bastante participativa, interessada e empenhada na realização das tarefas.

⁵³ Os documentos iconográficos foram projetados no quadro para facilitar o trabalho dos alunos, pois na ficha estes estavam impressos a preto e branco e tinham menores dimensões.

⁵⁴ A ficha permitiu trabalhar, ainda que de forma indireta e subordinada à temática da aula, a *Educação para a Cidadania – Educação intercultural*, ao levarmos os alunos a identificar na arte romana influências gregas e a entendê-la como resultado de múltiplos contactos e trocas culturais.

3.2.

Aulas n.ºs 2 e 3 | Arte romana

Objetivos

Nestas aulas concluímos a lecionação dos conteúdos relacionados à arte romana, pelo estiveram subordinadas aos seguintes objetivos (Anexo 2):

- Caracterizar genericamente a arte romana, reconhecendo as suas principais manifestações, características e influências, além de compreender os fatores que permitiram o seu grande desenvolvimento.
- Caracterizar a arquitetura romana, reconhecendo a sua ligação ao urbanismo, as principais características, influências e inovações.
- Caracterizar a escultura romana, identificando tipologias e as principais influências e inovações.
- Identificar outras manifestações artísticas romanas, como o mosaico e a pintura.

Enquadramento científico

A arquitetura romana caracteriza-se pelo pragmatismo, robustez, durabilidade e monumentalidade das construções, expressões de força e poder.⁵⁵ Os materiais usados são de grande qualidade: o tijolo, que resistia ao fogo, e o *opus caementicium*, antepassado do betão⁵⁶, resistente, de baixo custo e extremamente adaptável, que potenciou mudanças impressionantes na arquitetura. Nas fachadas, os materiais mais pobres são ocultados por revestimentos de tijolo, argamassa ou pedra, como o mármore, que as embelezavam e conferiam maior imponência.⁵⁷

Os Romanos valorizaram a utilidade e eficiência dos espaços e edificações. Construções como templos, basílicas, monumentos comemorativos, termas ou anfiteatros, serviam determinado propósito e melhoravam a vida das populações.⁵⁸ As obras públicas multiplicaram-se e são usadas pelos grandes autocratas de Roma para

⁵⁵ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 443.

⁵⁶ Criado a partir da mistura de cal e da rocha *pozolana* triturada, o uso do betão generalizou-se a partir do século II a.C.. Vide DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 188.

⁵⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 443-445.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 449-456.

expressar e justificar o poder e angariar as boas graças da população.⁵⁹ A arquitetura privada foi também importante, apresentando tipologias distintas: a *insula*, morada dos mais pobres e as casas da elite: a *domus* e a *villa*, ambas ricamente decoradas com pinturas, mosaicos e escultura.⁶⁰

As influências na arquitetura que mais sobressaem são as etruscas e as gregas, sendo os templos, geralmente, o resultado de uma síntese de ambas. Erguidos sobre uma plataforma elevada (*podium*), tinham acesso pela escadaria frontal, que acentuava a monumentalidade da fachada principal, ao contrário dos gregos. Ali, uma colunata constituía um pórtico e prolongava-se nos lados e na parte de trás do templo sob a forma de colunas acostadas.⁶¹ São exemplos deste tipo de estrutura o Templo de *Portunus* ou Templo da Fortuna Viril, em Roma ou a *Maison Carrée*, em Nîmes.⁶² No interior, não há a tríplice divisão grega, existindo apenas a *cella*. Existe ainda outro modelo de templo, de planta circular, como o Templo de Vesta, no *Forum Boarium*.⁶³

Os elementos estruturais da arquitetura grega foram adaptados a elementos decorativos. Adotaram-se as três ordens arquitetónicas, sendo a coríntia, de maior riqueza decorativa, muito apreciada, mas vão surgir variantes e novos estilos (o toscano e o composto).⁶⁴ Passaram também a utilizar as três ordens principais, sob forma de colunas acostadas a ornamentar a fachada, criando um *fachadismo* que expressa a mensagem de poder e grandeza.⁶⁵ A arquitetura romana caracteriza-se também pelo uso do arco de volta perfeita.⁶⁶ Extraordinariamente resistente, foi muito usado em construções utilitárias ou comemorativas e dele derivam as abóbadas de berço e de aresta, a cúpula e as arcadas.⁶⁷ A abóbada de aresta permite adaptar a estrutura do teatro⁶⁸, que deixa de depender de um declive natural, bem como criar uma nova tipologia de edifício, o anfiteatro.⁶⁹ A cúpula

⁵⁹ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 190.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 221.

⁶¹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 456.

⁶² DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 187.

⁶³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 456-457.

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 445-447.

⁶⁵ *Ibidem*, pp. 449-451.

⁶⁶ Apesar de não terem inventado o arco, os romanos usaram-no abundantemente desde meados do séc. II a.C.. Este fora já utilizado pelos egípcios, pelos mesopotâmios e pelos gregos. *Vide* DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 188.

⁶⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 445.

⁶⁸ É adaptado dos modelos gregos, mas com mudanças estruturais. Por exemplo, as entradas e corredores são abobadados; pode ser erguido em qualquer parte e é dotado de uma fachada externa ricamente ornamentada. *Vide* PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 449-451.

⁶⁹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 445-449.

permite *realizações de grande vulto, como o Panteão*.⁷⁰ Este possui um pórtico tradicional de dezasseis colunas coríntias; o corpo central circular é coberto por uma cúpula ornamentada de caixotões no interior. A luz natural ilumina o espaço através de um óculo no centro da cúpula. Em suma, a forma do espaço e a decoração expressavam, de forma exímia, as ideias de força, poder e majestade, reforçando a autoridade imperial.⁷¹

A escultura revela também influências etruscas e gregas e nas províncias tem uma aparência específica, resultando da fusão de várias tradições.⁷² Executada em bronze ou pedra, celebrava acontecimentos e indivíduos, estando muito presente nos espaços públicos.⁷³ As casas da elite reuniam a estatuária de família, coleções de obras gregas ou réplicas fiéis, despojos de guerra ou importações.⁷⁴

Os Romanos desenvolveram a arte do retrato, caracterizado pelo realismo (*verismo*)⁷⁵, acentuado pela policromia, fixando rugas, sinais identificativos e evidenciando até o carácter psicológico do retratado. Destacam-se, sobretudo, os retratos do século I a.C..⁷⁶ Contudo, o retrato do imperador, pela sua função política e propagandística, mantém a semelhança das feições e da cabeça, ficando reconhecível, mas o motivo impõe alguma idealização. Por essa razão, os retratos de Augusto aproximam-se dos modelos gregos do período clássico.⁷⁷ Foram difundidos pelo império e tinham um poder unificador, apresentando diversos tipos, podendo ser retratos de corpo inteiro, bustos ou estátuas equestres, surgindo togado ou com atributos de figuras mitológicas. Os retratos romanos têm a particularidade de poderem ser datados e de se identificar o estatuto do representado através dos penteados e do uso ou ausência da barba, visto que a moda mudava relativamente depressa.⁷⁸

⁷⁰ *Ibidem*, p. 445.

⁷¹ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, pp. 214-216.

⁷² PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 468.

⁷³ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 191.

⁷⁴ Tal está documentado na correspondência de Cícero, que pede ao seu amigo Ático, em Atenas, que lhe envie esculturas para decorar a sua *villa*. Vide DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 192.

⁷⁵ Não é clara a origem da verosimilhança no retrato. Talvez se deva à antiga prática itálica, documentado por Políbio, de guardar em casa as máscaras dos antepassados ilustres que morriam como uma espécie de genealogia visual. Aquando de um funeral de um membro da família, na procissão funerária estas máscaras eram usadas por homens de estatura e aspeto semelhante, vestidos com a toga correspondente às funções que estes haviam exercido. Exibia-se assim a história da família, inspirando aos jovens o desejo de alcançar a glória e a virtude. Vide PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 465.

⁷⁶ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, pp. 195-196.

⁷⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 469-473.

⁷⁸ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 200.

O relevo narrativo era apologético e didático, immortalizando acontecimentos e indivíduos significativos da História de Roma.⁷⁹ Surgia em construções comemorativas e outras obras públicas e privadas, sendo bons exemplos os da *Ara Pacis Augustae* e os da Coluna de Trajano.⁸⁰ A *Ara Pacis Augustae* apresenta relevos históricos e narrativos, com figuras lendárias ou alegóricas e personificações que exprimem a mensagem que Augusto desejava promover – o ideal de *Pax Augusta*.⁸¹ A Coluna de Trajano, comemora a vitória sobre os Dácios e ao longo de quase duzentos metros de relevo contínuo, regista os pormenores da campanha militar. É um documento histórico e artístico notável.⁸² No âmbito privado, a escultura dos sarcófagos revela obras profusamente decoradas com episódios mitológicos, aspetos naturalistas, momentos da História romana e até da vida do defunto.⁸³

A pintura e o mosaico tiveram em Roma uma função eminentemente decorativa em edifícios públicos e privados, expressando o estatuto e a erudição do proprietário.⁸⁴

O mosaico era utilizado em construções por todo o império, tratando-se de um revestimento criado através da colocação de pequenos cubos de pedra talhada (tesselas), sobre uma superfície previamente preparada, de forma a obter desenhos geométricos ou figurativos. Além das pedras de diferentes qualidades e cores (xistos, calcários, granitos e quartzos), também se usavam tesselas de argila cozida e de pasta de vidro colorido ou com minúsculas palhetas de ouro incorporadas. As tesselas eram colocadas na terceira e última camada de argamassa, sobre um desenho (*synopia*), riscado pelo *pictor*. Existiriam oficinas itinerantes que iam aos locais de construção e que teriam uma espécie de catálogo com vários desenhos, por exemplo, de cenas mitológicas que podiam ser escolhidas. Os espaços entre tesselas eram depois preenchidos com uma pasta de terra e cal. No final, o mosaico era nivelado e polido com pedras mais duras, água e areia fina. As técnicas de construção e materiais utilizados pelos Romanos, foram descritos no século I, por Vitruvius, na sua obra *De Architectura*.⁸⁵

⁷⁹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 502-504.

⁸⁰ A *Ara Pacis Augustae*, trata-se de um altar erigido no Campo de Marte entre 13 e 9 a.C.; já a Coluna de Trajano foi construída entre 106 e 113 e a obra é frequentemente atribuída a Apolodoro. *Vide* DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, pp. 201;206.

⁸¹ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, pp. 202-203.

⁸² PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 485-488.

⁸³ *Ibidem*, p. 489.

⁸⁴ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, pp. 225 -226.

⁸⁵ SANTOS, Ana Rita; KREMER, Maria de Jesus Duran - *Mosaicos Romanos: nas Coleções do Museu Nacional de Arqueologia*. Lisboa: Instituto Português de Museus, 2005, pp. 59-60.

A pintura mural ⁸⁶ é, na maioria, proveniente de Pompeia e Herculano, com alguns exemplares de Boscoreale e Boscotrecase, de Roma e arredores.⁸⁷ A pintura sofreu também influências etruscas e gregas, a partir de originais e do trabalho de artistas gregos em Roma. Porém a dependência dos modelos gregos não terá sido absoluta e os artistas romanos também adaptaram a pintura aos seus próprios fins: como acontece no fresco de Pompeia, que mostra uma rixa no anfiteatro da cidade.⁸⁸ Geralmente, a pintura mural romana é dividida em quatro estilos⁸⁹, sendo que no primeiro, são simulados painéis de mármore coloridos e é o único estilo seguramente mais antigo, enquanto os outros podem ter coexistido.⁹⁰

O segundo estilo apresenta vistas de ilusionismos arquitetônicos ou figuras, *abrindo-se* as paredes para um mundo imaginário, de paisagens e construções. A pintura dá a ilusão dos relevos e volumes e uso da perspectiva atmosférica, através do diluir das formas, sugere profundidade. São exemplos deste estilo as cenas da *Odisseia* encontradas no Esquilino; a decoração da *Villa* de Publius Fannius Sinistor, em Boscoreale; a sala da *Villa* de Livia, em Prima Porta; a sala na *Villa* dos Mistérios, em Pompeia, que representa rituais associados aos mistérios dionisíacos.⁹¹

Já o terceiro, não pretende iludir a natureza plana das paredes. Privilegia planos sólidos de cores intensas, como o vermelho e o negro, formas arquitetônicas puramente decorativas, que enquadram imitações de painéis de pinturas. A decoração de duas salas da *Villa* de Agrippa Postumus, em Boscotrecase, é um bom exemplo deste estilo.⁹²

O quarto estilo é o mais intrincado e reúne aspectos de todos os estilos: regressam os efeitos de perspectiva do segundo e mantêm-se os pormenores do terceiro. Estas composições também podiam incluir painéis com a representação de naturezas mortas. Um exemplo deste tipo de pintura encontra-se na Sala de Ixião, na Casa dos Vettii.⁹³

⁸⁶ A sua datação não excede o período entre finais do século II a.C. e finais do século I, concentrando-se a maioria no século I, mais exatamente até 79. Vide DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 223.

⁸⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 493- 497.

⁸⁸ *Ibidem*, pp. 493-494.

⁸⁹ Esta organização foi criada no fim do século XIX por August Mau. Apesar de não ser consensual, é de grande utilidade enquanto princípio geral de orientação. Vide DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 223.

⁹⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 497.

⁹¹ *Ibidem*, pp. 497-502.

⁹² DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 223.

⁹³ *Ibidem*, p. 224.

Descrição das aulas

Nesta aula demos continuidade à leção da matéria acerca da *Arte Romana*, começando por ditar e projetar o sumário, seguindo-se uma breve apresentação dos objetivos da aula. Aproveitámos ainda os primeiros momentos de aula para esclarecer algumas dúvidas e indicar as páginas do manual correspondentes à matéria.

Para que os alunos recordassem a matéria associada ao tema urbanismo romano e cativar a sua atenção, colocámos a questão *Que fatores permitiram o desenvolvimento da arte romana* para, a partir dos seus contributos, abordarmos estes conteúdos, levando a turma a reconhecer o império romano como um vasto império urbano e multicultural, no qual a arte desempenhou um importante papel como elemento de unidade.

Utilizando um mapa conceptual (Anexo 8), retomámos algumas características da arte romana abordadas na aula anterior e apresentámos as manifestações artísticas que seriam estudadas. Relativamente às influências da arte romana, foi necessário explicitar sucintamente quais as origens, características gerais e a relação dos etruscos com Roma.

Tendo em conta os conteúdos programáticos, decidimos abordá-los através da análise de diversos documentos iconográficos presentes no manual e na apresentação digital que preparámos⁹⁴ (Anexo 8), promovendo assim a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, para abordar a arquitetura romana, começámos por projetar uma imagem do Panteão, questionando a turma acerca da função deste edifício e acerca de características da arte romana e da arquitetura, em particular, que conseguiam identificar.⁹⁵

De seguida, referimos as principais tipologias de construções romanas e a sua função, ilustrando cada uma delas com um documento iconográfico e aproveitando para esclarecer dúvidas dos alunos acerca destes conteúdos que já haviam sido abordados na aula acerca do *urbanismo romano*. Para ancorar as novas aprendizagens, realçámos uma vez mais a importância do urbanismo e a ideia de que a cidade é o centro da vida romana,

⁹⁴ Contemplámos nos recursos a utilizar uma apresentação digital, pois os documentos iconográficos incluídos no manual eram poucos e de dimensões bastante reduzidas, não ilustrando da forma mais adequada os aspetos que era necessário transmitir aos alunos.

⁹⁵ Tendo em conta a participação dos alunos, optámos por não seguir exatamente a planificação neste ponto da aula.

explicando por que razão a arquitetura é a expressão mais forte da arte romana e porque conheceu tamanho desenvolvimento, destacando o seu carácter propagandístico.

Explicitámos as características da arquitetura e as suas principais influências através da análise e comparação de diversos documentos iconográficos com a turma, reutilizando também os documentos iconográficos da ficha da aula anterior.

Criámos ainda um exercício de associação sobre as ordens arquitetónicas utilizadas na arquitetura grega e depois da turma ter respondido oralmente, questionámo-la sobre se consideravam que os Romanos apenas se tinham apropriado destas ordens ou se também teriam criado outras ordens arquitetónicas. Os alunos participaram ativamente e aproveitámos para caracterizar duas novas ordens arquitetónicas criadas pelos Romanos. Abordámos outras inovações arquitetónicas romanas, explicitando da forma mais clara possível em que consistiam e complementando sempre as explicações com documentos iconográficos ilustrativos. Ainda acerca da arquitetura, referimos os materiais e técnicas utilizadas para a construção.

Depois do intervalo, fizemos uma síntese dos conteúdos mais importantes do primeiro tempo de aula e passámos a tratar a escultura romana.

Através da análise em grupo de documentos iconográficos, caracterizou-se esta manifestação artística explicitando-se quais eram as principais influências, tipologias, temáticas representadas, técnicas e materiais utilizados. Destacámos as inovações romanas, no caso do retrato reutilizando um dos exercícios da ficha da aula anterior e as respostas dadas pelos alunos, bem como mostrando outras esculturas que exemplificassem as características que referíamos.

Relativamente ao relevo-histórico, escolhemos como caso de estudo a Coluna de Trajano, que comparámos a uma banda-desenhada histórica. Descrevemos sucintamente o que está representado neste monumento e explicitámos a sua função, passando a analisar com a turma dois detalhes do relevo da coluna: um representando uma batalha, cuja policromia foi reconstituída e o outro representando o saque. Neste ponto, foi também possível aflorar questões relacionadas com os Direitos Humanos, tema que integra a *Educação para a Cidadania*, pois ao descrevermos uma cena da coluna em que está representado o embarque dos habitantes de uma povoação conquistada, entretanto transformados em escravos, os alunos levantaram algumas questões acerca da escravatura, promovendo-se uma breve discussão sobre este tema.

Ainda a respeito desta matéria, foi escolhido para ser comentado com os alunos um vídeo, que simula a viagem no tempo de um rapaz do século XXI, replicando e descrevendo a construção da coluna de Trajano (Figura 2).⁹⁶



Figura 3: Frame da animação *How A Mysterious, Ancient Roman Monument Was Built* (National Geographic, 2015).

A utilização de um recurso audiovisual permite despertar o interesse da turma e ilustrar a matéria lecionada, constituindo um recurso bastante rico e um ponto de partida para uma reflexão e discussão acerca dos conteúdos. Contudo, é fundamental que a escolha tenha como critério o rigor histórico da representação e a sua utilidade para o processo de ensino-aprendizagem.⁹⁷

Outra das vantagens da utilização deste tipo de recursos é o facto de facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares por parte dos alunos que têm maior dificuldades no domínio da língua portuguesa, visto que a imagem e a dramatização ajudam a colmatar algumas falhas que possam existir a nível de vocabulário e uma estratégia que facilite a aprendizagem de uns, certamente, também beneficiará a dos restantes alunos.

De modo a alargar a cultura visual e os conhecimentos dos alunos, abordámos também outras manifestações artísticas que caracterizam a civilização romana, nomeadamente a pintura e o mosaico. Embora não fazendo parte do programa,

⁹⁶ “How A Mysterious, Ancient Roman Monument Was Built”, vídeo produzido pela National Geographic. Disponível em: <https://nationalgeographic.sapo.pt/historia/grandes-reportagens/407-fabulosa-coluna-de-trajano>.

⁹⁷ A seleção do vídeo teve em conta o defendido pelo Professor Doutor Miguel Monteiro, que afirma que os meios audiovisuais são recursos passíveis de serem utilizados em sala de aula, pois (...) *desde que não sejam usados excessivamente, é inegável o fascínio que exercem sobre os alunos* (...). O autor considera ainda que filmes de carácter histórico são (...) *um meio muito eficaz para motivar os alunos, desde que (...) sejam adequados ao seu nível etário e cognitivo, e desde que sejam bem preparados e comentados, pois qualquer tipo de recurso (...) não pode substituir-se ao professor*. – Cf. MONTEIRO, Miguel C. – Ensino da História. In *O Ensino como Fator de Envolvimento numa Escola para Todos*. Lisboa: Climepsi Editores, 2017, pp. 243-244.

apresentámos alguns documentos iconográficos e uma explicação sumária acerca das características destas manifestações artísticas.

Conseguimos que os alunos refletissem acerca do legado artístico da Antiguidade Clássica, pelo que, primeiro, procurámos que os alunos apresentassem exemplos de *obras de arte, construções ou objetos inspirados na arte da Antiguidade Clássica que conhecessem* e só depois mostrámos algumas obras de arte e, inclusive objetos do quotidiano, como vestuário, de distintos períodos históricos que se inspiraram na arte da Antiguidade Clássica, o que interessou bastante à turma.

A par da operacionalização de estratégias que promovessem o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, através da apreciação de manifestações artísticas romanas, ao longo da aula sensibilizámos a turma para a destruição e alienação do património, bem como para a necessidade da sua preservação.

No final da aula, para consolidar as aprendizagens, foi solicitado aos alunos que realizassem uma ficha de exercícios individualmente.⁹⁸ Contudo, sempre que necessário, a mestranda esclareceu dúvidas e acompanhou o trabalho dos alunos.

Em suma, nesta aula, através das estratégias e exercícios adotados lográmos promover o desenvolvimento de diversas áreas e competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, bem como da *Educação para a Cidadania*.⁹⁹

Procurámos, colocar questões adequadas às características apresentadas pela turma, tentando garantir que nenhum aluno se sentisse minimizado ou colocado à margem durante o decorrer de qualquer atividade e, por outro lado, procurámos aproximarmo-nos da turma ao brincar um pouco com algumas situações que ocorreram durante a aula e introduzindo algumas curiosidades que vinham a propósito, criando alguns momentos de maior descontração. O resultado do nosso esforço neste sentido foi positivo, visto que os alunos, na sua maioria, se mostraram interessados e participativos.

⁹⁸ Restou menos tempo de aula do que o que prevíamos inicialmente para a realização da ficha, uma vez que a professora Cármen Pacheco, diretora de turma do 10º LH se deslocou à sala e nos pediu alguns minutos para que os alunos respondessem a um questionário.

⁹⁹ Foram desenvolvidas estratégias relacionadas com áreas e competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como: A (Linguagens e textos), B (Informação e comunicação), C (Raciocínio e resolução de problemas), D (Pensamento crítico e pensamento criativo), E (Relacionamento Interpessoal), F (Desenvolvimento pessoal e autonomia), H (Sensibilidade estética e artística) e I (Saber científico, técnico e tecnológico). A *Educação para a Cidadania – Educação intercultural* – também foi trabalhada, embora de forma indireta e subordinada à temática em apreço, mostrando aos alunos como a arte romana é o resultado de múltiplos contactos e trocas culturais.

3.3.

Aulas n.ºs 4 e 5 | A intenção apologética na literatura

Objetivos

Estas aulas foram dedicadas à aprendizagem de novos conteúdos relacionados com a cultura romana, mais precisamente a literatura, focando-nos especialmente na apologia do império e do imperador presente na poesia do período designado como *século de Augusto*. Atendendo à temática da aula e às manifestas dificuldades da turma, optámos por atribuir uma maior atenção à análise de documentos textuais. Com efeito, contemplámos na planificação das aulas os seguintes objetivos que nos propusemos alcançar (Anexo 3):

- Reconhecer a importância do Imperador Augusto como protetor das Letras e seu inspirador.
- Compreender o ambiente cultural no Século de Augusto.
- Reconhecer os principais poetas e obras.
- Compreender e reconhecer a intenção propagandística na literatura.
- Identificar a apologia do imperador e do Império em excertos literários.

Enquadramento científico

Literatura romana na época de Augusto

A civilização romana procedeu à realização de uma síntese cultural das influências etrusca e grega, uma vez que o povo romano se encontrava, geograficamente, entre a zona de influência destas duas culturas: os etruscos habitando no mesmo território e os colonos gregos da Magna Grécia, a sul.¹⁰⁰ Tendo conseguido impor-se, os Romanos possuíam consciência da sua força moral e real, o que não impede que, a longo prazo, viessem a sofrer influências de outras culturas. Roma, embora seja a potência conquistadora do território, acaba por ser *tomada* pela cultura e civilização gregas, vindo a assimilar, em

¹⁰⁰ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 43; 50-52; 441-442.

grande parte, todo um complexo conjunto cultural de língua, arte e modelos de educação.¹⁰¹

Com o domínio de Augusto e a imposição da *Pax romana*, inicia-se um florescer a arte e de variadas manifestações culturais, entre as quais a produção literária.¹⁰² Já o seu antecessor, Júlio César, quisera conceder a cidadania romana aos intelectuais gregos a residir na Urbe, num período em que a alfabetização e uma afirmação do uso da língua latina se achava também em desenvolvimento. Tem igualmente início na época de Júlio César a celebração de personagens ilustres na literatura, resultado de encomendas a literatos gregos e, na poesia, promove-se um consenso em torno da figura de César, mesmo sem que este procurasse orientar ideologicamente a produção literária.¹⁰³

A produção dos autores da *época de Augusto*¹⁰⁴ poderá agrupar-se em dois períodos: os da época do Triunvirato e da crise política (desde a morte de César, em 44 a.C. até à batalha de Áccio, em 31 a.C.) e os da época de Augusto propriamente dita (31 a.C. – 14 d.C.). Ao primeiro grupo pertencem obras que, de múltiplas maneiras, refletem aqueles anos conturbados, como os escritos de narrativa histórica de Salústio; as *Bucólicas* de Vergílio (70 a.C.- 19 a.C.) ou as *Sátiras* de Horácio (65 a.C. – 8 a.C.). O segundo grupo inclui uma primeira geração de autores, dos quais se destacam Vergílio, Horácio e Propércio (43 a.C.- 17), e uma segunda geração, cujo protagonista é o poeta Ovídio (23 a.C.- c. 17 a.C.), autor de *Metamorfoses* e da *Arte de Amar*, que lhe valeu o exílio.¹⁰⁵

A literatura, à semelhança da arte, tinha subjacente um caráter propagandístico que favorecia e louvava os seus encomendadores. Augusto rodeou-se de escritores e poetas que apreciou, presenteou e manteve. A troca do apreço e proteção do *princeps*, os autores exaltavam as suas qualidades morais e cívicas, bem como os benefícios trazidos por ele à pátria e ao povo romano. Mesmo o próprio Augusto escreveu, nos seus últimos

¹⁰¹ DAVIES, Penelope; *et al.* – *op. cit.*, p. 183-185.

¹⁰² PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 233.

¹⁰³ CITRONI, Mario; *et al.* – *Literatura de Roma Antiga*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, pp. 254-257.

¹⁰⁴ Tradicionalmente considerado o período desde a entrada de Otaviano na cena política em 44 a.C. até à sua morte, em 14 d.C.. *Vide* CITRONI, Mario; *et al.* – *op. cit.*, p. 439.

¹⁰⁵ *Ibidem*, pp. 439-440.

anos de vida, uma retrospectiva dos seus feitos ao longo da sua carreira política: a *Res Gestae Divi Augusti*.¹⁰⁶

Surgiram assim diversos círculos literários, mais ou menos formais, geralmente agrupando-se em redor de um patrono: o próprio imperador Augusto ou grandes homens ligados à política e/ou ao poder militar, como o foram Messala Corvino (64 a.C.- 8 d.C.), Asínio Polião (76 a.C.- 5 d.C.) e Mecenas (68 a.C. – 8 a.C.). Este último reuniu ao seu redor grandes talentos das letras e das artes, tendo o seu nome ficado para sempre associado à proteção dos artistas, razão pela qual utilizamos hoje os termos mecenas e mecenato.¹⁰⁷

A poesia floresce durante o principado de Augusto e durante todo o século I d.C. constitui-se como parte integrante de uma época de apogeu da arte e de grande esplendor cultural. Esta produção artística era o eco da glória de Roma e das suas conquistas, assim como da grandeza do seu príncipe – um meio de propaganda imperial como o foram as restantes artes.¹⁰⁸ Destaca-se a *Eneida*, da autoria de Vergílio, que se tornou o poema nacional e base do ensino. Os poemas homéricos (*Ilíada* e *Odisseia*) influenciaram a sua produção, mas na *Eneida* os Romanos eram apresentados como descendentes de deuses e Augusto como alguém que estaria predestinado ao governo do império e a levar a sua grandeza ao mais alto expoente.¹⁰⁹ Deste modo, *a arte, a religião, o mito, o simbólico e a linguagem, da poesia de Virgílio (...) desempenharam um papel importante no enraizamento do novo regime.*¹¹⁰

No estilo didático, destaca-se a figura do orador Marco Túlio Cícero (106 a.C. – 43 a.C.). Educado numa escola latina, aprendeu Retórica em grego e, a par da sua atividade como advogado, político e orador público, dedicou-se a tornar possível o estudo da mesma em latim, surgindo a arte de falar a um público - a Oratória. Os seus discursos tornaram-se modelos que podiam ser estudados e imitados. Os seus tratados forneciam os conhecimentos técnicos que dispensavam os teóricos gregos e ele mesmo ensinava os segredos da oratória aos seus discípulos. Neste aspeto, o papel de Cícero foi fundamental na crescente autonomia relativamente ao modelo grego de pensamento e registo escrito.

¹⁰⁶ BEARD, Mary – *SPQR - Uma História da Roma Antiga*. Lisboa: Bertrand Editora, 2016, pp. 404-405.

¹⁰⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 236-244.

¹⁰⁸ *Ibidem*, pp. 233-234.

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 254-260; 315-324.

¹¹⁰ BEARD, Mary - *op. cit.*, p. 407.

No estilo dramático, nas representações teatrais, de caráter ritual e com origens etruscas e gregas, destacaram-se nos primórdios, os dramaturgos Lívio Andrónico (240 a. C.) e Gneu Nêvio, sendo Plauto e Terêncio, do século I a.C., os autores mais aclamados e representados durante séculos por todo o império, de cujas obras chegaram excertos consideráveis até aos nossos dias.¹¹¹

Meios de difusão da cultura literária

Augusto, ao mesmo tempo que compreendia a importância que a leitura e a literatura poderiam ter na difusão da sua autoridade e dos ideais do regime, era também ele um excelente orador que compunha os seus discursos e bom conhecedor da poesia grega e latina. Da sua amizade com Mecenas e da ação de outros círculos de patronos, resultou um ambiente culturalmente rico e diversificado que beneficiou a prosperidade trazida pela *Pax romana*.¹¹²

Deu-se uma expansão das artes e da cultura literária, com o desenvolvimento de um mercado livreiro e do apoio aos autores, bem como com a construção de infraestruturas públicas dedicadas a essa área. Foi o caso das bibliotecas, que anteriormente eram apenas pertença de alguns privilegiados. A primeira que funcionou aberta a todos foi criada por Asínio Polião (c. 38 a. C.), mas é o próprio Augusto o impulsionador de duas bibliotecas, com uma secção grega e outra latina: a biblioteca do templo de Apolo Palatino e a do Pórtico de Octávia. A abertura de bibliotecas viria inclusivamente a tornar-se um hábito imperial.¹¹³

As obras eram divulgadas através de leituras públicas (*recitationes*) existindo igualmente leituras privadas. Os temas preferidos eram a História, drama, poesia lírica e os discursos.¹¹⁴ O livro, objeto de produção cara, era estimado e valorizado, possuindo um sentido simbólico de estatuto ligado às mais altas esferas da sociedade. Denominado *volumen*, era feito a partir de papiro ou, mais raramente, a partir da pele de animais

¹¹¹ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp. 79-93.

¹¹² CITRONI, Mario; *et al.* - *op. cit.*, pp. 444-451.

¹¹³ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 233.

¹¹⁴ *Ibidem*, pp. 211-215.

(pergaminho); tinha a forma de rolo e era escrito em colunas verticais paralelas e enrolado na vertical ou horizontal.¹¹⁵

O público da produção literária romana pode considerar-se muito limitado nos tempos da República e nos primeiros tempos do principado de Augusto, embora, em termos de extensão seja muito complicado colocar em números a quantidade de leitores da Antiguidade, pois não dispomos de dados quantificáveis. Relativamente ao público literário romano, estudos e análises conjeturais *propõem que, durante a República tardia e o principado de Augusto, as pessoas capazes de ler e de escrever eram, provavelmente, inferiores a 15% da população itálica, e menos de 10% no resto do império.*¹¹⁶ Por conseguinte, as pessoas capacitadas para apreciar literatura constituíam uma faixa muito reduzida na totalidade da população, embora se registasse, no entanto, a existência de uma prática corrente de escrita a nível elementar que era exigida pela vida económica e pelas trocas comerciais em larga escala, que se estendiam a zonas remotas do império e até mesmo para fora dele.¹¹⁷

Porém, é possível constatar, a partir de diferentes fontes históricas, o alargar da faixa de público literário durante o principado de Augusto. Tal terá ficado a dever-se ao incremento da educação e ensino, através da fundação de escolas por todo o império e à ascensão social de novas classes endinheiradas, que participando na gestão do poder ao nível local ou na administração pública central, adquiriram novos hábitos e desempenhos, procurando imitar atitudes e comportamentos da aristocracia. Entre eles *o otium literário, passa a ser considerado como um ingrediente do prestígio pessoal, como uma actividade socialmente nobilitante. Do mesmo modo, a participação na gestão do poder, (...) exigia a capacidade de proferir discursos,*¹¹⁸ pelo que era de suma importância compreender e saber utilizar a língua de forma adequada e mesmo requintada. O alargamento do público que fazia da leitura um hábito corrente é constatado pela afirmação de que: *Há informação de uma relativa circulação do livro entre certas classes menos qualificadas, como os libertos e os soldados, e também nas províncias romanas.*¹¹⁹

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 209.

¹¹⁶ CITRONI, Mario; *et al.* - *op. cit.*, p. 16.

¹¹⁷ *Ibidem*, pp. 16-17.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 657.

¹¹⁹ *Ibidem*.

Descrição

Os primeiros minutos da aula foram reservados à entrega e correção da ficha de trabalho realizada na aula anterior. Para facilitar a sua correção, transcrevemos para a apresentação digital (Anexo 9) as respostas dos alunos que melhor iam ao encontro dos critérios de correção, solicitando a esses alunos que as lessem em voz alta, permitindo que os restantes pudessem registar as mesmas nos seus cadernos. Esta estratégia de correção, revelou-se vantajosa, seja porque permitiu valorizar o empenho dos alunos, seja porque preconiza a ideia da aprendizagem partilhada entre pares.

Reconhecendo que o *feedback* ajuda os alunos a monitorizarem e melhorarem as suas aprendizagens¹²⁰, procurámos fazer uma apreciação crítica do seu trabalho. Por um lado, tivemos a preocupação de que a nossa crítica, ajustada aos níveis de motivação de cada aluno, os ajudasse a identificar as suas dificuldades; por outro lado, que contemplasse estratégias para superá-las.

Seguiu-se a entrega do miniteste realizado pelos alunos e a projeção da pauta com as classificações obtidas pela turma em todos os elementos de avaliação produzidos pelo colega de mestrado.¹²¹

Depois da turma copiar o sumário, fizemos uma breve revisão dos conteúdos mais importantes da aula precedente, de modo a esclarecer as dúvidas que, entretanto, tivessem surgido. Para facilitar a retenção dos conteúdos por parte dos alunos, optámos por sistematizar a informação numa apresentação digital, não recorrendo apenas à exposição da mestranda. Esta abordagem, permitiu mostrar aos alunos como realizar esquemas-síntese, pois a apropriação deste instrumento simbólico vai ao encontro de uma dificuldade dos alunos, identificada logo na primeira aula, nomeadamente a falta de metodologia de estudo.¹²²

¹²⁰ SILVA, Helena Santos, LOPES, José – “Como dar *feedback* eficaz aos alunos?” in SILVA, Helena Santos, LOPES, José – *Eu, Professor Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2015, pp. 99-114.

¹²¹ A colaboração e o diálogo entre colegas de mestrado foram constantes durante o estágio, razão pela qual pudemos ser nós a entregar o miniteste e a esclarecer as dúvidas dos alunos acerca deste elemento de avaliação, cuja produção resultou do trabalho colaborativo dos dois mestrandos. Sempre que possível, os mestrandos observaram e discutiram as aulas lecionadas um pelo outro, contudo, nesta ocasião o colega não pode estar presente por motivos profissionais.

¹²² Este momento de consolidação das aprendizagens revelou-se mais moroso do que o previsto, pois alguns alunos pediram para copiar a informação para o seu caderno, comportamento que refletiu o seu empenho, compromisso com as aprendizagens e, eventualmente, preocupação com a avaliação.

Terminada a revisão, apresentámos os objetivos de aprendizagem para a presente aula e, de modo a articular os novos conteúdos com aqueles abordados em aulas anteriores – algo que considerámos benéfico –, solicitámos aos alunos que analisassem e comentassem dois documentos sobre o imperador Augusto presentes no manual: o primeiro, uma barra cronológica com os principais acontecimentos da sua carreira política; o segundo, um excerto de *Res Gestae Divi Augusti* (*Os Feitos do Divino Augusto*). Pedimos um voluntário para ler o excerto em voz alta¹²³ e aos colegas para acompanharem atentamente a leitura. Seguiu-se a análise e comentário dos documentos, orientados pela mestranda através da colocação de questões e do esclarecimento de dúvidas. Tal prendeu-se com o objetivo de levar os alunos a recordarem a matéria acerca dos poderes do imperador, bem como a ascensão de Augusto ao poder e a enorme importância política que granjeou. Ao compreenderem os aspetos políticos, torna-se mais fácil reconhecer o destaque que Augusto terá também como protetor das artes e das letras e como estas se tornaram um importante meio de propaganda. Assim, abordámos sumariamente o ambiente cultural vivido em Roma durante o *século de Augusto*, evidenciando o papel do imperador como principal patrono. Aspeto que, apesar de não ser incluído no manual escolar, considerámos essencial para que os alunos compreendessem com maior clareza a importância que a literatura assume na Roma Antiga, bem como o seu carácter apologético, quer do império, quer do imperador.

Começámos por explicar aos alunos que existiam em Roma diversos círculos literários e como estes se constituíam, usando, como exemplo, os círculos que se formaram em torno do imperador Augusto e de Gaio Cílnio Mecenas. Este momento permitiu explicitar o conceito de mecenas e relacioná-lo com a figura histórica que deu origem ao mesmo. Para garantir que não restavam dúvidas, propusemos uma breve dramatização à turma: uma aluna, que geralmente se mostrava pouco interessada, representou o papel de mecenas que apoia financeiramente um poeta, representado por um colega. Esta estratégia, além de atribuir um papel ativo aos alunos, permitiu questionar os restantes acerca do que teria o outro aluno, o poeta, de fazer nas suas obras, ao que a turma respondeu: teria de *falar bem da colega*. Isto é, enaltecer a figura do mecenas, adquirindo as suas obras um carácter propagandístico. Esta atividade, embora

¹²³ A leitura de documentos textuais por parte dos alunos exige mais tempo de aula, mas, atendendo ao perfil dos alunos, tal revelou-se vantajoso, pois permitiu desenvolver a literacia daqueles que apresentam maiores dificuldades no domínio da Língua Portuguesa.

improvisada e uma surpresa para os alunos, revelou-se profícua para a sua aprendizagem, seja porque deu resposta às dificuldades que alguns alunos sentiam na compreensão do conceito, seja ao transformar-se numa aprendizagem significativa, passível de ser recuperada e aplicada no terceiro período do ano letivo, aquando do estudo da produção cultural do Renascimento. Assim, já terão integrando na sua estrutura cognitiva o conceito ou, pelo menos, este ser-lhes-á familiar, permitindo aos alunos relacionar com maior facilidade os conteúdos novos com os já estudados.

Depois abordámos a existência de bibliotecas, destacando que estas eram muitas vezes incluídas nos complexos das termas, algo que obrigou a turma a recordar as aulas sobre o urbanismo romano. Discutiu-se com os alunos sobre qual seria o seu aspeto e organização e, para tal, incluímos uma ilustração que reconstitui uma biblioteca da Antiguidade Clássica, de modo a que este documento servisse de auxílio à intervenção dos alunos. Ainda relativamente a este tema, perguntámos aos alunos se sabiam como eram os livros no período que estávamos a estudar, tendo uma aluna referido que eram feitos de pergaminho. Dado o silêncio que se seguiu a esta intervenção e, depois às reações e hesitantes intervenções de alguns alunos, percebemos que, muitos acreditavam que os livros na Antiguidade eram parecidos com os da atualidade, residindo a diferença no facto de os primeiros serem copiados à mão. Assim, explicitámos como era o formato dos livros que se encontrariam nas bibliotecas romanas (rolos), remetendo os alunos, simultaneamente, para uma observação mais atenta do documento iconográfico que representava a biblioteca da Antiguidade Clássica.

Após o intervalo, continuámos a caracterizar o ambiente cultural romano, explicando à turma que existiam leituras privadas e públicas das obras literárias em Roma. Para ilustrar o que íamos explicando aos alunos, escolhemos como documento iconográfico a pintura *Vergílio lendo a Eneida*, de Jean-Auguste Dominique Ingres. Apesar de ser uma obra datada do século XIX (facto para o qual alertámos a turma), a sua escolha não foi aleatória ou pouco criteriosa, pois deixando claro aos alunos que se tratava de uma obra de outra época histórica que procura representar a Antiguidade Clássica, pudemos utilizá-la para ilustrar a matéria que procurámos transmitir, visto que ajudou a explicitar certos aspetos, promovendo aprendizagens mais eficazes.¹²⁴ Esta

¹²⁴ A utilização de documentos iconográficos que suportem as explicações da mestranda foram essenciais para tentar colmatar algumas dificuldades na compreensão da língua portuguesa que estes alunos sentem.

representa uma das leituras a que nos referíamos e demonstra a importância do imperador Augusto e do seu amigo Mecenas (também representado na pintura, junto da família imperial) enquanto patronos da cultura. O documento despertou a curiosidade dos alunos, que colocaram diversas questões acerca das personagens representadas e do acontecimento retratado, pelo que aprofundámos um pouco mais a análise da obra.

Por outro lado, para que os alunos compreendessem como eram as leituras públicas dos autores romanos mais destacados, comparámo-las com uma realidade que os alunos já conheciam: as leituras romanas seriam, por vezes, verdadeiros eventos sociais, em muito aspetos semelhantes com as apresentações de livros na atualidade, que são, tantas vezes, alvo de reportagens de revistas dedicadas aos acontecimentos sociais. Esta comparação, que divertiu bastante a turma, constituiu um momento de maior descontração na aula, mas mais importante, terá facilitado a aprendizagem. Sobre este tema, esclarecemos ainda as questões coladas pelos alunos acerca de quais eram os temas mais apreciados nestas leituras.

Demos continuidade à lecionação da matéria, explicando que a troca de proteção, os autores exaltavam as qualidades morais e cívicas do imperador Augusto, bem como os benefícios por ele trazidos à pátria e ao povo romano. Apresentámos à turma alguns dos principais autores e poetas romanos e exemplos de obras produzidas pelos mesmos, como Vergílio ou Ovídio, referindo no caso deste último as obras *Metamorfoses* e *Arte de Amar*, que despertou a curiosidade da turma e motivou algumas gargalhadas.

Depois da abordagem ao ambiente cultural romano, para que os alunos compreendessem e fossem capazes de identificar a intenção propagandística presente na literatura romana, propusemos atividades mais práticas, que não dependessem tanto das explicações da mestrandia e atribuíssem um papel ativo aos alunos na construção do seu conhecimento. Deste modo, um aluno voluntariou-se para ler um excerto de *Metamorfoses*, de Ovídio, que seria, de seguida, analisado coletivamente pelos alunos sob a orientação da mestrandia. Este excerto foi selecionado propositadamente por refletir o *destino glorioso* atribuído ao povo romano e a Augusto, precisamente a propaganda que pretendíamos que os alunos fossem capazes de identificar. Auxiliámos a aluna que se ofereceu para ler, explicitando o significado das palavras mais complicadas e, a pedido da turma, relemos o excerto com a entoação mais adequada, pois compreendemos que o excerto apresentava um grau de complexidade e dificuldade superior àquele a que os alunos estavam acostumados. Contudo, apesar da dificuldade, considerámos pertinente e

proveitoso para a aprendizagem dos alunos que estes fossem desafiados a sair da sua zona de conforto, traduzindo-se esta atividade numa aprendizagem significativa.

Tendo esclarecido algumas dúvidas que persistiam e conseguido que todos os alunos compreendessem minimamente o conteúdo do excerto, passámos a orientar a análise do mesmo por parte dos alunos, colocando algumas questões que ajudassem a guiar o raciocínio dos mesmos. Estes foram bastante interventivos e superaram de forma positiva o desafio que lhes fora colocado, alcançando rapidamente o objetivo deste exercício: identificar o carácter propagandístico do excerto (Anexo 9).

Depois desta atividade mais prática, abordámos com maior atenção a importância que Vergílio e a *Eneida* assumiram na Roma Antiga, colocando em evidência a identificação que nesta obra se faz de Augusto com Eneias, herói troiano fundador mítico de Roma. Assim, explicámos aos alunos qual foi o contexto em que Vergílio começou a escrever a obra, relacionando as questões políticas com o conteúdo da obra e o seu carácter apologético, nomeadamente com o modo como nela são apresentados o povo romano e o imperador Augusto. Explicitámos quem é o herói Eneias, destacando como este corresponde ao ideal do *bom romano*, pois este congrega valores prezados por esta civilização, e referimos que a *Eneida* se tornou o *poema nacional*, sendo utilizado no ensino dos jovens. Além disso, alertámos os alunos para o facto a literatura romana (a par doutras áreas da cultura romana) ter sofrido influências gregas, utilizando como exemplo as semelhanças da *Eneida* com o modelo das epopeias homéricas.

No seguimento deste momento mais expositivo, voltámos a propor à turma que analisasse e comentasse excertos literários, desta feita dois retirados da *Eneida* (Anexo 9). O papel da mestrandia foi mais o de mediador da aprendizagem, orientando o raciocínio dos alunos através da colocação de questões e do esclarecimento de dúvidas. Também neste exercício os alunos deveriam, com a ajuda da mestrandia, reconhecer o carácter apologético da literatura. Paralelamente, incluímos na apresentação documentos iconográficos que ilustravam os excertos selecionados, de modo a complementar a contextualização feita pela mestrandia, de cada um deles e a facilitar a interpretação e análise dos mesmos por parte dos alunos.

Através deste tipo de exercício, mais do que apenas transmitir a ideia de que a propaganda está presente na literatura, procurámos desenvolver nos alunos a

competências que lhes permitissem identificar, por si mesmos, o carácter apologético.¹²⁵ Assim, se nos exercícios anteriores os alunos tinham contado com um maior apoio da mestrandia, no final da aula, solicitámos aos alunos que, individualmente ou em pequeno grupo, analisassem mais um excerto da *Eneida* e respondessem a algumas questões do manual, para consolidação das aprendizagens. Damos alguma liberdade para os alunos definissem os grupos de trabalho, tendo apenas solicitado que não houvesse grandes mudanças na disposição da sala e que procurassem trabalhar com colegas que estivessem mais próximos do lugar em que estavam sentados, evitando-se assim maior confusão na sala de aula. Optámos por projetar o exercício no quadro, bem como o excerto a analisar e acrescentámos uma imagem ilustrativa do excerto (Anexo 15).

Com esta atividade visámos que (i.) os alunos mobilizassem os conhecimentos adquiridos ao longo da aula com as atividades anteriores e os aplicassem, alcançando assim uma compreensão adequada do documento textual e (ii.) o desenvolvimento de competências como a comunicação e a colaboração, a par do sentido crítico, distinguindo nos documentos informação explícita e implícita. Esta última competência torna-se cada vez mais importante num mundo marcado pelas *fake news*, sendo uma competência transversal, pois prepara os alunos para um bom exercício da cidadania, ao conseguirem analisar criticamente um texto e mobilizarem conhecimentos acerca de outras épocas históricas para fundamentarem opiniões e conseguirem estruturar o pensamento e intervir de forma responsável.¹²⁶ Embora tenhamos procurado que os alunos fossem o mais autónomos possível, durante a realização do exercício fomos esclarecendo dúvidas e incentivando, sobretudo, os alunos com maiores dificuldades que requerem maior acompanhamento e beneficiaram de um apoio mais individualizado.

Estava previsto concluir a aula com a análise e comentário de uma citação da historiadora Mary Beard sobre a *Eneida* e a sua importância para o enraizamento do novo regime político. Todavia, considerámos preferível adiar essa atividade para a aula

¹²⁵ Visámos promover o desenvolvimento de áreas e competências do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* como: A (Linguagens e textos), B (Informação e comunicação), C (Raciocínio e resolução de problemas), D (Pensamento crítico e pensamento criativo), F (Desenvolvimento pessoal e autonomia), H (Sensibilidade estética e artística) e I (Saber científico, técnico e tecnológico).

¹²⁶ A *Educação para a Cidadania – Dimensão Europeia da Educação* foi igualmente trabalhada nesta aula, de forma implícita e articulada com os conteúdos abordados, reconhecendo-se o impacto da literatura romana em geral e da *Eneida* em particular, na cultura europeia, a par da aquisição da noção de que o conhecimento da cultura clássica é essencial para uma melhor compreensão da nossa própria cultura.

seguinte, de modo a que os alunos usufruíssem de um pouco mais de tempo para realizarem o exercício de análise do excerto, ao invés de apressá-los, para realizar uma nova atividade sobretudo de teor complementar.

3.4.

Aula n.º 6 | A intenção apologética na historiografia

Objetivos

Nesta aula pretendemos concluir a lecionação da matéria relacionada com a apologia do Império e do imperador na produção literária e historiográfica, focando-nos agora no carácter propagandístico que a História assume em Roma. Assim, procurámos dar resposta aos seguintes objetivos (Anexo 4):

- Compreender a intenção propagandística e civilizadora atribuída à História na Roma Antiga.
- Reconhecer alguns dos principais autores e obras.
- Identificar a apologia do imperador e do império em excertos de obras historiográficas romanas.

Enquadramento científico

A narrativa histórica no contexto romano detém uma função pragmática ao relatar os feitos militares e as vitórias deste povo, a construção do seu poderio e a disseminação da sua civilização. A historiografia é fruto do trabalho de membros da classe dirigente, *daí que a historiografia romana se caracterize por um grande empenhamento na política. Nela se refletem (...) as exigências políticas e morais próprias da classe dirigente e a sua específica interpretação dos acontecimentos históricos.*¹²⁷

¹²⁷ CITRONI, Mario; *et al.* - *op. cit.*, p 133.

A primeira obra histórica de que se tem conhecimento pertence à época da República e é da autoria de Quinto Fábio Pictor, um senador, sendo esta dedicada às origens de Roma, escrita em grego e mais tarde em latim.¹²⁸ Marco Pórcio Catão (234 a. C. – 149 a. C.), cônsul, foi autor das *Origines*, igualmente dedicada à História de Roma desde a sua fundação. Nesta obra combate o culto das grandes personalidades e o orgulho das grandes famílias, contrariamente ao que depois foi feito na época de Augusto.¹²⁹ Na postura deste autor fundamenta-se o posterior *historicismo* de Marco Túlio Cícero, patente no Livro II da sua *De re publica*.¹³⁰ Cícero, em *Do Orador*, afirma o valor da História: *E a História, que é testemunha dos tempos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado, que outra voz que não a do orador, a torna imortal?*¹³¹ Refere ainda o que aquele que escreve a História deve fazer: seguir a ordem cronológica, descrever os locais, indicar o que pensa do assunto, mostrar o que se disse e o que se fez, expor as causas com rigor, biografar as personalidades de relevo. Deve ainda cuidar do estilo, pois a *arte de bem escrever está na base do valor da obra histórica*.¹³²

Há também a referir autores como Políbio, Salústio, Tácito e Tito Lívio. O próprio Júlio Cesar foi autor de obras historiográficas, sendo que a mais conhecida relata as suas façanhas militares na Gália, numa espécie de crónica ou memória, já utilizada como uma espécie de propaganda pessoal – *De bello Gallico* - um artifício que seria largamente utilizado no reinado de Augusto.¹³³

O papel da historiografia na época de Augusto foi modelado pelo ideal político e a visão do imperador que procurou que este servisse de elemento de coesão e continuidade das tradições e valores romanos:

*Augusto estava disposto a acolher (...) o historiador que soubesse destacar esta continuidade no passado, mostrar, por exemplo, a plasticidade das instituições romanas em função das épocas e seguir passo a passo o esforço de Roma para ela mesma se definir, mantendo-se fiel a um único ideal e a uma única vocação.*¹³⁴

¹²⁸ *Ibidem*, p. 133.

¹²⁹ *Ibidem*, pp. 143-146.

¹³⁰ *Ibidem*, pp. 144-145.

¹³¹ *Apud* PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 150.

¹³² *Ibidem*, p. 151.

¹³³ CITRONI, Mario; *et al.* - *op. cit.*, pp. 335-336.

¹³⁴ GRIMAL, Pierre – *O Século de Augusto*. Lisboa: Edições 70, 2018, p. 93.

Foi Tito Lívio quem melhor terá correspondido a este objetivo, ao produzir cento e quarenta e dois volumes que abarcam o período entre as origens de Roma e o ano 9 d.C., só cessando a sua atividade com a morte. A sua escrita destacou-se, pois não se focava apenas na descrição de uma única guerra ou episódio como os historiadores da época imediatamente precedente. Ao invés, baseou-se na forma de relatar acontecimentos dos historiadores latinos mais antigos, ao retomar a prática usada nos *Anales*, documentos nos quais eram registados todos os acontecimentos sucedidos em cada ano, desde a fundação da Urbe. Ao retomar a metodologia dos *Anales*, introduziu também o seu cunho pessoal e inovador, através da *orientação* que imprimiu ao relatar dos factos. Essa *orientação* não seria de todo estranha ao objetivo político delineado por Augusto - o que mais importava era engrandecer Roma, o seu poderio, afirmação e conquistas, observando-a desde o seu nascimento e ao longo da sua expansão.¹³⁵ Apesar dessa aproximação ao ideal político de Augusto, Tito Lívio *servia Augusto, mas apenas na medida em que este servia essa pátria profundamente amada*.¹³⁶ A sua obra *não deixa de ser menos profundamente honesta. As fontes são, em certa medida, criticadas, comparadas entre si, preferidas segundo o critério (bastante subjectivo, é verdade) da verosimilhança. Os acontecimentos dolorosos ou pouco gloriosos não são dissimulados*.¹³⁷ Pouco nos chegou desta obra, mas à época foi divulgada e popularizada em sùmulas que serviram como manuais nas escolas do império. É através desse legado que nos é possível vislumbrar e construir uma imagem plausível do que foi o passado e a História de Roma aí registados.¹³⁸ Para considerar e compreender adequadamente a obra deste autor, é necessário considerar igualmente a *Eneida*, a obra poética de Vergílio que aborda o mesmo tema, pois ambas são complementares. Nelas, tanto Tito Lívio como Vergílio, *trabalharam para “esculpir” uma imagem (talvez um mito) da alma romana, e esta imagem era precisamente aquela que desejava Augusto*.¹³⁹

Descrição

Começámos a aula por ditar o sumário (também projetado no quadro) e dialogar um pouco com os alunos, apresentando brevemente os objetivos da aula e indicando as

¹³⁵ *Ibidem*, p. 93.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 94.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ *Ibidem*, pp. 93-94.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 94.

páginas do manual correspondentes aos conteúdos que iriam ser abordados, de modo a que pudessem acompanhar a aula e registar algumas anotações complementares no seu principal instrumento de estudo.

Antes de principiarmos a lecionação dos novos conteúdos, decidimos dedicar alguns momentos à entrega e correção das fichas realizadas pelos alunos, seguindo a metodologia já anteriormente aplicada: os alunos com as respostas mais adequadas deveriam lê-las em voz alta, para que os colegas pudessem ter uma referência relativamente a uma resposta acertada.

Seguiu-se a já habitual síntese dos conteúdos da aula anterior, que permite a colocação de questões sobre a matéria lecionada e compreender as dificuldades dos alunos que persistissem, e o esclarecimento de dúvidas. Optámos por terminar esta síntese com a citação da historiadora Mary Beard, acerca da importância da *Eneida*, que não chegámos a analisar no final da aula anterior e que, desta feita, permitiu fazer a transição entre os conteúdos já lecionados e os novos, servindo como ligação entre ambos (Anexo 10).

Se na aula anterior fora abordado o papel da literatura como meio de propaganda imperial, passámos a tratar esse mesmo aspeto na historiografia romana. Assim, para captar a atenção dos alunos e antes de qualquer exposição da matéria, colocaram-se algumas questões aos alunos: *O que é a História? Qual é a sua função? E na Roma Antiga, qual era a sua função?* Com a colocação deste desafio, desejámos promover a reflexão e o debate com a turma acerca de qual deverá ser o papel da História na atualidade e qual seria a sua função na Roma Antiga, a fim de encontrar pontos de diferença e convergência e perceber o que os alunos já sabiam acerca da matéria. Para respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno, reservámos alguns minutos de aula para que os alunos pudessem pensar nas questões, devendo depois partilhar o resultado da sua reflexão com a turma. Promoveu-se assim o desenvolvimento de duas competências fundamentais, o sentido crítico e da comunicação oral. Embora não estando previsto, foi ainda possível desenvolver a comunicação escrita, pois os alunos tomaram a iniciativa de escrever no caderno o resultado da sua reflexão, situação que constituiu para nós uma agradável surpresa. Este comportamento, embora simples, denota além de empenho, uma melhoria na interiorização de métodos de trabalho e de estudo, uma competência transversal às várias disciplinas e fundamental para o seu sucesso escolar. Seguiu-se um breve debate e, para transmitir aos alunos qual era a função da História em Roma,

adaptámos um exercício do manual, solicitando à turma que analisasse e comentasse um excerto da obra *História Romana*, da autoria do historiador romano Tito Lívio, respondendo de seguida a dois exercícios sobre a função da História na perspetiva romana e a intenção apologética desta (Anexo 16).

Procurámos sempre promover um bom ambiente na sala de aula e a existência de uma boa relação com os alunos, mesmo quando era necessário repreender determinados comportamentos. Assim, recorremos ao humor por diversas vezes: nesta aula utilizámos o esclarecimento de uma dúvida colocada por vários alunos sobre o que significava *comportamento ignominioso* (expressão incluída no excerto) para, simultaneamente, advertir uma aluna menos empenhada, que se espreguiçava e consultava o telemóvel. Explicámos então que era um tipo de comportamento pouco correto, como o que a colega estava a ter na aula.

Terminados e entregues os exercícios, passámos a analisar com a turma o excerto abordado, dando *feedback* imediato de como deveriam ter respondido às questões, utilizando a análise do texto (e consequentemente correção dos exercícios) para explicar com os contributos da turma, qual era a função atribuída à História em Roma e como esta se revestia também de um carácter propagandístico. De seguida, além de Tito Lívio, apresentámos à turma outros autores como Políbio, Tácito ou Júlio César, bem como as suas principais obras e explicitámos as várias características apontadas à historiografia romana.

Foi ainda alvo de reflexão, o facto de como a História pode ser instrumentalizada, tendo os alunos apresentado exemplos disso mesmo ao longo dos tempos, o que revelou que, pelo menos alguns elementos da turma conseguiam mobilizar os conhecimentos reativos à época histórica em estudo para analisar outras épocas e fundamentar as suas intervenções.

Houve ainda tempo para a leitura e breve análise de outro excerto, desta vez da autoria de Políbio, levando os alunos a, uma vez mais, reconhecer a intenção propagandística e o carácter pragmático e civilizador da historiografia romana.

Para concluir a aula, que por ser apenas de um tempo parece sempre decorrer de forma muito rápida,¹⁴⁰ introduzimos um pouco os conteúdos a abordar na aula seguinte – o ensino – procurando despertar a curiosidade dos alunos e motivá-los para a aprendizagem.

No geral, pudemos constatar que as interações entre a mestranda e os alunos foram bastante positivas e que os alunos, na sua maioria, se revelaram interessados e empenhados. Por outro lado, o facto de os alunos terem formado pequenos grupos de trabalho aquando da realização dos exercícios seguindo o critério da afinidade entre colegas, também contribuiu para a troca de ideias e o desenvolvimento da cooperação entre colegas e facilitou a forma como a mestranda pôde apoiar o desenvolvimento do trabalho dos alunos, além de permitir que esta possa conhecer melhor as características e a personalidade de cada elemento da turma.

3.5.

Aulas n.ºs 7 e 8 | O Ensino na Roma Antiga

Objetivos

Nestas aulas procurámos que os alunos compreendessem como se organizava e qual era a função do ensino na Roma Antiga e, num segundo momento, iniciar o estudo de uma nova subunidade didática dedicada à romanização da Península Ibérica, pelo que contemplámos na planificação os objetivos que passamos a enumerar (Anexo 5):

- Identificar os materiais escolares romanos;
- Compreender qual era o ideal educativo romano;
- Caracterizar os diferentes graus de ensino que existiam na Roma Antiga;
- Diferenciar a educação de rapazes e raparigas na Roma Antiga;

¹⁴⁰ Esta situação foi geralmente agravada pelo facto de muitos alunos chegarem com atraso à aula, prática comum nas várias disciplinas e para a qual os alunos já haviam sido alertados pela Diretora de Turma, pelos restantes professores e pelos mestrandos.

- Compreender a importância da rede escolar e a sua importância no mundo romano, bem como reconhecer os incentivos atribuídos ao ensino por parte do Estado;
- Compreender os conceitos de *romanização* e *aculturação*;
- Reconhecer o papel que o ensino pode assumir como facilitador do processo de romanização.

Enquadramento científico

O processo de transmissão da cultura e da civilização romana veio a concretizar-se através de dois veículos essenciais, o ensino e a romanização. Os objetivos da educação eram, inicialmente, de cariz moral e prático, desenvolvendo-se na sua génese, em torno de três aspetos: a esfera familiar, a formação civil e a preparação militar.¹⁴¹ Com a chegada do helenismo, a literatura, nomeadamente a narrativa histórica e a poesia épica, passa a ter um papel fundamental na estruturação das aprendizagens dos alunos romanos da Antiguidade, na construção e manutenção de raízes de uma cultura comum e na adesão ao ideário do império.¹⁴² Tal como afirma Joaquim de Carvalho:

*a educação em Roma sofreu transformações, tornando-se no decurso do tempo mais complexa e de fundo doutrinal mais variado, não por natural criação do seu génio ou evolução da sua cultura própria, mas pela assimilação dos ideais e das especificações da paideia helénica.*¹⁴³

A educação evoluiu lentamente a partir da forma inicial de educação familiar do tempo da República para um modelo de influência grega em que se instituíram as escolas nos seus diversos graus. Os métodos usados em Roma são gregos, tal como os programas, passivos e com recurso à memória e imitação, para conseguir o sucesso na aprendizagem. Mesmo aquando da conquista romana de novos territórios que não estavam familiarizados com as culturas romana ou grega, o ensino continuou a ser feito nas duas línguas. Roma

¹⁴¹ ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. - *História da Pedagogia*, vol. I. Lisboa: Livros Horizonte, 1981, pp.150-151.

¹⁴² PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, pp.198-199.

¹⁴³ CARVALHO, Joaquim de – “Capítulo II - A educação em Roma”. In CARVALHO, Joaquim de - *Esboço de uma história da educação*. Disponível em: http://www.joaquimdecarvalho.org/obra/obra_seccao/244 - Consultado em 16/05/2020.

difundia assim, mais do que uma civilização apenas sua, uma cultura helenística com certas características latinas.¹⁴⁴

Contudo, na Roma Antiga a escola viria a tornar-se *uma instituição reconhecida, o calendário religioso fixava férias escolares e o horário dos alunos era matinal*.¹⁴⁵ Frequentar a escola seria relativamente comum, algo só comparável à frequência do ensino nos dias de hoje: apesar de só os mais ricos poderem manter preceptores privados, havia nas cidades professores que ensinavam os rudimentos da escrita.¹⁴⁶ Tal como atualmente, para além das aprendizagens concretas que o aluno deveria adquirir, existiam igualmente determinados fins educativos: domínio de si mesmo, respeito e obediência à autoridade e benevolência para com os seus concidadãos, tal como foram referidos por Cícero.¹⁴⁷ A formação do homem bom, cidadão leal e cumpridor, o *vir bonus*, que guarda respeito aos antigos costumes, *mos maiorum*, e pratica as virtudes próprias de um romano, eram os objetivos da educação.¹⁴⁸

O ensino em Roma encontrava-se organizado em três etapas, cada uma com o respetivo currículo.

A leitura e o cálculo eram parte integrante da educação das crianças (tanto rapazes como raparigas) desde os primeiros anos. Como tal, o aluno passava, inicialmente, pelo *ludus literarius*, a escola do *literator* ou *primus magister* ou *magister ludi*. Lá se iniciava a leitura, aprendia-se escrever, contar e a fazer cálculo, a chamada *trivialis sciencia*, por volta dos sete anos até aos onze.¹⁴⁹ A leitura e a escrita eram realizadas em grego e latim, sendo a aprendizagem realizada em simultâneo. A atividade decorria num espaço geralmente perto do fórum, numa sala ou sob um toldo ou pérgola. O professor ensinava sentado numa *sella* ou *cathedra*, enquanto os alunos se sentavam numa *subsella*, uma espécie de banco baixo, ou no chão. Relativamente aos materiais utilizados, para aprender a ler, soletrava-se em voz alta ao ritmo de melodias, usando pequenas placas de osso com as letras inscritas, que se combinavam para formar palavras. A escrita aprendia-se rabiscando em tabuinhas enceradas usando o estilete: primeiro letras, depois palavras, seguindo-se frases, geralmente máximas breves, de teor moral que seriam lidas e

¹⁴⁴ ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. – *op. cit.*, p. 151.

¹⁴⁵ VEYNE, Paul - *A Vida Privada no Império Romano*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017, p. 23.

¹⁴⁶ Cf. *Ibidem*.

¹⁴⁷ PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 207.

¹⁴⁸ MARROU, H. - *História de la Educacion en la Anteguedad*. Madrid: Akal Editor, 1985, p. 302.

¹⁴⁹ Cf. *Ibidem*, p. 3.

corrigidas. Só quando a criança já dominava este aspeto, se passava à elaboração de textos. Na aprendizagem do cálculo, utilizavam-se instrumentos de contagem como o ábaco ou pedrinhas chamadas *calculi* e recorria-se também ao uso de mímica simbólica gestual, realizada com os dedos.¹⁵⁰

O passo seguinte era a aprendizagem com o *grammaticus*, que se encarregava de desenvolver as capacidades de cálculo, escrita e leitura dos alunos e ensinava em grego e latim.¹⁵¹ Aprendem-se os rudimentos da Gramática e da Retórica, leem-se e comentam-se obras literárias. Era a *Eruditio liberalis*, que se constituía de duas partes: a gramatical, para ler e escrever corretamente e a histórica, em que se interpretavam os textos.¹⁵²

A frequência deste nível de ensino iniciava-se por volta dos doze anos de idade e decorria até por volta dos quinze anos. Aqui, *os destinos de rapazes e raparigas separam-se, assim como os dos pobres e dos ricos. Apenas os rapazes das famílias mais abastadas continuam a estudar e, exceccionalmente, algumas raparigas eram favorecidas pelo pai com um perceptor que lhes ensinava os clássicos.*¹⁵³ A aquisição de conhecimentos nesta etapa do ensino baseava-se, fundamentalmente, no recurso à memória e elaboração verbal de comentários e esclarecimentos mitológicos e históricos, a técnica designada por *enarratio*, e eram usados, como reprimenda ou estímulo, as vergastadas da *ferula* e outros castigos corporais, como o puxão de orelhas, considerado bom para estimular a memória.¹⁵⁴

Os jovens poderiam estudar ainda música e dança, o que na educação grega era valorizado, mas em Roma tal é visto como algo secundário e recreativo, aliás, até pouco compatível com a *dignitas* e a *gravitas* de um cidadão romano.¹⁵⁵

Quanto ao ensino ministrado pelo *rhetor*, correspondente à última fase de estudos e com término cerca dos dezassete anos. Aprendia-se a teoria e prática da oratória e declamação, logrando-se preparar os alunos para uma carreira pública no *cursus honorum*, através de *suasoriae* e *controuersiae*, sendo a primeira prática, a de um género

¹⁵⁰ ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. – *op. cit.*, pp. 151-155.; Cf. CARVALHO, Joaquim de – *op. cit.*

¹⁵¹ JOYAL, Mark; MCDUGALL, Ian; YARDLEY, John – *op. cit.*, pp. 193-194; PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 202.

¹⁵² Cf. ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. – *op. cit.*, pp. 151-155.

¹⁵³ VEYNE, Paul – *op. cit.*, p. 23.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

¹⁵⁵ ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. – *op. cit.*, pp. 152-153.; PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p. 200.

deliberativo apontado a temas históricos ou mitológicos, enquanto que a segunda se direcionava a casos práticos e legislação, enquadrando um género judicial.¹⁵⁶ Existiam ainda exercícios designados *progymnasmata*, que versavam o conhecimento mitológico e histórico que os alunos haviam adquirido previamente.¹⁵⁷

A maior parte dos alunos que finalizavam a terceira etapa da instrução romana concluía os seus estudos nesta fase, sendo que alguns deles seguiam a carreira militar, a administração agrícola das propriedades familiares ou a atividade forense, realizando uma aprendizagem da prática, numa espécie de estágio, o tirocínio, junto de alguém do mesmo ofício, estabelecido e com provas dadas nessa área. Os que eram provenientes de famílias mais abastadas poderiam continuar os seus estudos dedicando-se à Filosofia, que iam aprender em Atenas ou Rodes.¹⁵⁸

A grandeza de Roma não residia apenas na conquista de território e nos feitos militares, mas também na capacidade civilizacional unificadora e na partilha de uma cultura comum, elemento fundamental na coesão das diferentes zonas geográficas que o poderio romano abarcava. Assim, o ensino reveste-se de especial importância como fator de romanização.¹⁵⁹ Os imperadores procuraram incentivar o estabelecimento de uma rede de escolas nos municípios romanos, que funcionaria igualmente para criar elites provinciais e preparar mais cidadãos para ingressar no *cursus honorum* ao serviço de Roma. Foram seguidos por membros das elites que investem em estabelecimentos de ensino nos seus locais de origem e o resultado foi o alargamento, não só da literacia, mas também dos valores da cultura romana aos diferentes povos sob o poder de Roma. A posição do professor na sociedade não era das mais conceituadas ou remuneradas, mas foram protegidos pelo Estado: em alguns casos estavam isentos do pagamento de imposto; a sua atividade era custeada pelo Estado e Vespasiano, por exemplo, reconhece-lhes a sua utilidade pública.¹⁶⁰

Apesar do alargamento do ensino na Roma Antiga, há exclusão de alguns grupos, especialmente mulheres e dos escravos, prova de que a educação ainda estava longe de

¹⁵⁶ ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. – *op. cit.*, pp. 151-155.; JOYAL, Mark; MCDUGALL, Ian; YARDLEY, John - *Greek and Roman Education: a sourcebook*. New York: Routledge, 2009, p. 215.

¹⁵⁷ JOYAL, Mark; MCDUGALL, Ian; YARDLEY, John – *op. cit.*, p. 203.

¹⁵⁸ CARVALHO, Joaquim de – *op. cit.*; PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *op. cit.*, p.199.

¹⁵⁹ Cf. *Apud* JOYAL, Mark; MCDUGALL, Ian; YARDLEY, John – *op. cit.*, p. 209.

¹⁶⁰ CARVALHO, Joaquim de – *op. cit.*

ser para todos. No caso das raparigas, estas tornam-se núbeis por volta dos doze anos e são afastadas da escola. No espaço familiar aprendem os afazeres domésticos e algumas aprendem canto, dança e música, usufruindo de um precetor, resultando esta situação da vontade e meios financeiros do seu progenitor. Como casam muito jovens, são os maridos de algumas delas que investem na sua educação posterior, especialmente no que se refere à arte epistolar.¹⁶¹ Quanto aos escravos, alguns jovens mais dotados eram ensinados os rudimentos necessários à prática dos seus serviços junto dos amos e aprendiam leitura, escrita e cálculo, assim como as boas maneiras que lhes permitiam privar com os seus senhores e desempenharem funções de leitores ou secretários.¹⁶²

Descrição

A aula iniciou-se com a apresentação do Professor Doutor Miguel Monteiro à turma e uma breve explicação acerca dos motivos para a sua presença na sala de aula, situação para a qual a turma havia sido alertada anteriormente. Comparativamente à aula do colega de mestrado que fora observada, os alunos já pareciam acostumados à sua presença e mostraram-se menos inibidos, com benefício para o ambiente de aprendizagem.

Retomámos a matéria da aula anterior através do esclarecimento de dúvidas e da colocação de algumas questões. No entanto, antes de iniciarmos a lecionação da matéria, considerámos importante despende de alguns minutos para fazer um breve comentário às respostas dos alunos nas últimas fichas realizadas, pois o *feedback* contínuo é fundamental para que estes possam consolidar e regular as suas aprendizagens e manterem-se motivados.

Para introduzir os novos conteúdos, colocámos aos alunos uma questão que, aparentemente, pouca ligação apresentaria com a matéria – *Que materiais trazem para a aula/escola?* Inicialmente, os alunos ficaram perplexos, sem perceber bem o que deveriam responder. Incentivados a responder, quando constatarem que simplesmente deveriam intervir acerca de algo que é parte do seu quotidiano, os alunos participaram

¹⁶¹ Cf. VEYNE, Paul – *op. cit.*, pp. 23-24.

¹⁶² MARROU, H. – *op. cit.*, p. 346.

entusiasticamente, enquanto a mestrandia ia registrando no quadro os materiais que iam sendo mencionados.

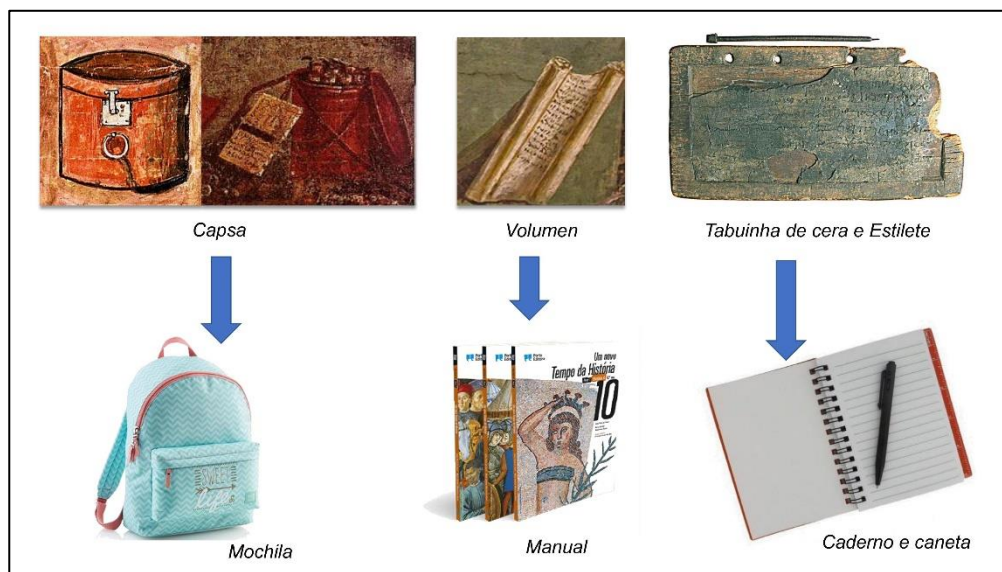


Figura 4: Diapositivo da apresentação digital utilizada nas aulas n.ºs 7 e 8.

Procurámos, na atividade subsequente, que os alunos relacionassem os seus materiais escolares do século XXI com os materiais escolares romanos. Assim, os alunos foram questionados acerca de quais seriam os materiais escolares utilizados na Roma Antiga, devendo responder a esta questão através da realização de um exercício de associação criado pela mestrandia. Este novo desafio consistiu na projeção de vários documentos iconográficos representando materiais escolares romanos, sendo solicitado aos alunos que observassem estes documentos e *investigassem* no seu manual, qual era a designação de cada objeto, tentando simultaneamente perceber qual era a sua utilidade (Anexo 11).¹⁶³ Ao tirar partido dos seus conhecimentos prévios e da sua curiosidade natural, esta atividade permitiu atribuir um papel ativo aos alunos, levando-os a investigar e *explorar* o manual, o seu principal material de estudo. Ademais, os alunos puderam discutir as respostas com os colegas e colocar dúvidas à mestrandia, que foi dando orientações que ajudavam na pesquisa.

Tivemos como objetivo transmitir à turma alguma metodologia do trabalho de investigação, ao promovermos o método ativo nesta atividade. Ao estimular uma pesquisa ligeiramente orientada pela mestrandia, lográmos o desenvolvimento da autonomia dos

¹⁶³ Foram facultados para o efeito, uma ficha com os mesmos documentos iconográficos que estavam projetados e a indicação das páginas do manual em que os alunos poderiam encontrar a resposta ao desafio.

alunos e operacionalizar através desta atividade o método de aprendizagem por descoberta, preconizado por Bruner (Cap. II). Levar os alunos a descobrir por si mesmos é proporcionar-lhes o desempenho de um papel ativo no processo de aquisição de conhecimentos, permitindo-lhes ser os principais atores na aquisição de conhecimentos. Ao privilegiarmos a utilização deste método, considerámos que as aprendizagens a realizar eram potencialmente significativas, uma vez que o conteúdo a ser apreendido se achava subordinado a um conceito mais abrangente já presente na estrutura cognitiva do aluno, nomeadamente os materiais escolares. O papel que desempenhámos no decorrer da atividade procurou integrar-se o mais possível no que é delineado por Bruner, ao referir o docente como mediador e potenciador das aprendizagens dos alunos, proporcionando as situações e os materiais mais adequados e enriquecedores.

Depois da realização deste exercício passámos à sua correção, realizando-se esta através da participação dos alunos que se voluntariaram para identificar os vários objetos, partilhando as suas repostas com a turma. À medida que decorria a correção, foi apresentada uma pequena explicação acerca de cada um e esclarecemos dúvidas dos alunos, inclusivamente a nível da pronúncia do nome dos objetos. Para complementar a explicação acerca da função de cada um dos materiais escolares romanos representados, realizámos uma analogia entre estes e imagens dos materiais escolares do século XXI que compunham a lista previamente elaborada a partir das intervenções dos alunos (Figura 3). Este procedimento fundamentou-se na presunção de que a aprendizagem realmente significativa deve partir do que o aprendiz já conhece e relacionar-se o mais possível com a sua realidade. Estabelecer a ligação entre as matérias escolares e o quotidiano dos alunos foi fundamental para a valorização da aquisição do conhecimento e para que se processe a integração da informação nova nas estruturas mentais pré-existentes, como afirma Ausubel. Tal foi o que procurámos alcançar com este procedimento, que a nosso ver, teve resultados positivos: esta atividade relativamente simples, revelou-se bastante eficaz, pois entusiasmou os alunos levando-os a participar ativamente e a relacionar os conteúdos novos com algo que faz parte do seu quotidiano e já integrava a sua estrutura cognitiva, promovendo-se assim aprendizagens que dificilmente serão esquecidas, graças ao prazer de aprender e ao aprender fazendo e não a uma aprendizagem puramente mecanicista.

Seguiu-se a explicitação do ideal educativo romano e comparação deste com o atual, tendo ambos sido comentados com a turma, evidenciando-se semelhanças e diferenças. Visámos, assim, desenvolver o sentido crítico e consciencializar os alunos

para a importância do ensino e do bom exercício da cidadania, visto que o ideal educativo romano, à semelhança do atual, é a formação de um bom cidadão, responsável, idóneo e útil à sociedade. Aproveitámos ainda para relacionar a nova matéria com a que já fora lecionada, fazendo referência à figura de Eneias, personagem que representa o modelo do *homem bom*, finalidade para que concorria o ensino romano.

Procurámos que a turma compreendesse como se estruturava o ensino na Roma Antiga, pelo que foram caracterizados os vários graus de escolarização por que podiam passar os jovens romanos. Para tal, recorreu-se a um método de exposição dialogada, promovendo-se as intervenções dos alunos através da colocação de questões que orientavam a análise dos vários documentos iconográficos. Os alunos foram desafiados a descobrir características próprias dos vários graus de ensino, por exemplo: a respeito dos mestres, dos alunos, do espaço e dos materiais e até de algumas das medidas disciplinares aplicadas, e incentivou-se a discussão acerca do *currículo* de cada grau de ensino, refletindo-se acerca da sua pertinência, objetivos, semelhanças e diferenças com o currículo escolar na atualidade. A este respeito, salientámos como no ensino os romanos foram igualmente influenciados pela cultura grega, sendo a aprendizagem do grego considerada muito importante para a formação das elites romanas. A turma pareceu apreciar as atividades, talvez por se tratar de um tema que lhes dizia diretamente respeito, participando com frequência e procurado saber mais sobre este tema, inclusivamente os alunos que, habitualmente apresentavam mais dificuldades ou se mostram mais inibidos.

Concluimos a caracterização do ensino na Roma Antiga após o intervalo através da visualização de um excerto do documentário *Meet the Romans with Mary Beard* (2012) e a realização de uma ficha de exercícios. A partir desta atividade foi possível abordar com maior atenção as diferenças na educação de rapazes e raparigas na Roma Antiga, tendo a turma realizado paralelismos com situações da atualidade, nas quais se verifica o mesmo tipo de desigualdade.¹⁶⁴

Para concluir a leção da matéria associada ao ensino na Roma Antiga, lográmos que os alunos compreendessem a expansão da rede escolar romana e avaliassem o impacto desta, relacionando a expansão da rede escolar com a própria expansão do

¹⁶⁴ A *Educação para a Cidadania* nas vertentes de *Dimensão Europeia da Educação* e *Educação para a Igualdade de Género* também foi trabalhada, embora de forma indireta e subordinada às temáticas em apreço.

império. Para tal, recorreremos à análise de um mapa e apresentámos os vários incentivos dados pelo Estado ao ensino.

Ao iniciar o estudo de uma nova subunidade relacionada com o processo de romanização da Península Ibérica, lembrámos aos alunos quais seriam os objetivos do estudo da mesma, passando depois a introduzir a matéria nova abordando o conceito de romanização através de uma atividade mais lúdica, mas não menos pedagógica. Esta consistiu na análise de uma vinheta da banda desenhada *Astérix – O Combate dos Chefes* (1964) (Figura 4), tendo sido os alunos desafiados a comentar o episódio representado e referir que processo era ali representado (a romanização, a aculturação de um gaulês). Tivemos o cuidado de referir que, embora o território em questão na vinheta fosse a Gália, o processo de romanização seria semelhante nos diferentes territórios do Império, inclusivamente na Península Ibérica. Passámos, em seguida, a explicitar os conceitos de romanização e aculturação, tirando partido dos contributos dos alunos na pequena discussão que promovemos acerca do significado destes conceitos.



Figura 5: A Romanização na banda desenhada *Astérix*. (Albert Uderzo, 1964).

Perto do final da aula, introduzimos a matéria relativa aos veículos da romanização recorrendo a um esquema conceptual (Figura 5). Enumerámos alguns desses veículos, dentre os quais destacámos o ensino, apontando-o como facilitador deste processo de aculturação. Tal permitiu relacionar a matéria já lecionada com um novo conceito (romanização) e com os conteúdos a abordar de forma mais aprofundada na aula

seguinte – os veículos da romanização – aguçando a curiosidade dos alunos sobre a matéria.

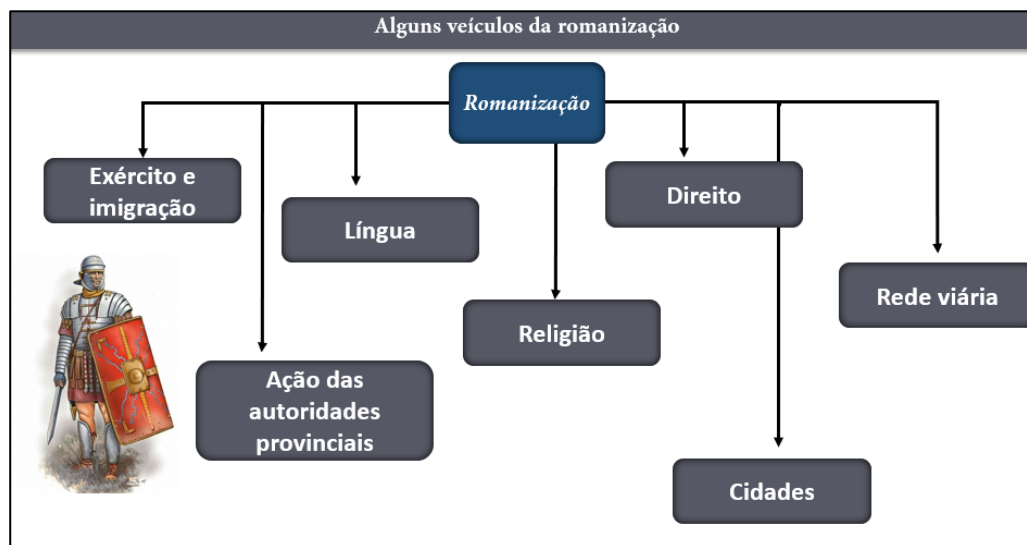


Figura 6 : Esquema conceptual sobre veículos da Romanização utilizado nas aulas n.ºs 7 e 8.

O facto de desenvolvermos a aula com recurso a diferentes tipos de atividades, umas mais expositivas e outras que privilegiaram a análise, reflexão e comentário, tendo como foco o fomentar do diálogo, a partilha de ideias e conhecimentos, revela a preocupação da mestrandia em levar a cabo uma estratégia de diferenciação pedagógica, utilizando-se distintos métodos de ensino e recursos variados, adaptando-os às características, necessidades e interesses dos alunos. De igual modo, com o recurso a atividades que apelavam à atenção e à mobilização do espírito crítico e criativo, na resolução de questões que eram colocadas, a nível individual e em grupo, procurou-se promover a participação de todos, otimizar os ciclos de atenção dos alunos e concorrer para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Lográmos ainda promover sempre um ambiente na sala de aula que fosse agradável e em que os alunos se sentissem seguros para intervir, procurando valorizar a sua iniciativa, mesmo quando se traduzia em intervenções menos rigorosas cientificamente. Transmitir que o erro faz parte do processo ensino-aprendizagem, que é através do seu reconhecimento e da colocação de questões que o aluno pode regular a sua aprendizagem e tornar-se mais capaz de superar as suas dificuldades, foi igualmente uma das nossas preocupações. Estamos em crer que esta postura da nossa parte, a par da intenção de conhecer melhor os alunos dentro e fora da sala de aula, construindo alguns vínculos, se revelou importante para manter a motivação de ambas as partes.

3.6.

Aulas n.ºs 9 e 10 | A Romanização da Península Ibérica

Objetivos

Nas últimas aulas dedicadas à lecionação visámos dar continuidade ao estudo do processo de romanização, focando-nos no caso da Península Ibérica. Como tal, procurámos alcançar os seguintes objetivos (Anexo 6):

- Compreender a forma como decorreu a conquista romana da Península Ibérica;
- Reconhecer os veículos de aculturação das populações submetidas ao poder de Roma;
- Compreender as principais transformações a nível económico.

Enquadramento científico

A conquista romana do território da Península Ibérica iniciou-se em 218 a. C., com o desembarque das tropas de Cneu Cornélio Cipião, em Ampúrias, na região Sudoeste, seguindo-se os confrontos com os Lusitanos, chefiados por Viriato, que se estenderam pelo século II a.C.. *O período mais intenso das guerras contra os Lusitanos, que conhecemos sobretudo através de Apiano, é o que decorreu de 155 até 136 a. C.*¹⁶⁵

Porém, o interesse de Roma por este território vinha já de muito antes, enquadrando-se na sua política de expansão e domínio territorial. *Cuando en el año 237 a. C., Amílcar desembarcaba en Gades con su hijo Aníbal y su yerno Asdrúbal, Roma iniciaba de forma oficial su interés por la península ibérica.*¹⁶⁶ Deste modo,

a resistência lusitana começa a ter um representante na figura de Púnico, um nome sugestivo, que não pode desligar-se de uma tradição de presença de

¹⁶⁵ ALARCÃO, Jorge de - *O Domínio Romano em Portugal*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1988, pp. 13- 17.

¹⁶⁶ URIEL, Pilar Fernández – “La conquista de la Peninsula Iberica por Roma”. In MORILLO, Ángel Cerdán (ed.) - *El ejército romano en Hispania: Guía arqueológica*. León: Universidad, 2007, p. 39.

*Cartagineses no sul da Hispânia e do facto de os interesses destes serem coincidentes com os das populações que se opunham aos Romanos.*¹⁶⁷

Apiano regista uma sequência de chefes que comandaram os povos indígenas, até Viriato, caudilho dos Lusitanos. *A sua história, começa, segundo a tradição literária que nos foi transmitida por esse historiador grego, em 151, quando Galba, governador da [Hispânia] Ulterior, procurava pôr termo às acções do “bandoleirismo” lusitano que tantos comentários negativos suscita nas fontes clássicas.*¹⁶⁸

Viriato, batendo as tropas romanas após o ataque à cidade de *Erisane* (possivelmente a cidade de Arse, na Betúria), propôs-se negociar uma trégua, mesmo sendo o vencedor, aceitando a paz, *mediante o reconhecimento da independência das terras da sua gente e o título de amicus populi Romani.*¹⁶⁹ Porém, ao fim de pouco tempo, o acordo foi quebrado e deu-se a morte de Viriato, à traição, assassinado por três homens que julgava seus amigos e que enviara a parlamentar com os romanos. Durante o século I a.C., continuaram os confrontos, cabendo a chefia dos Lusitanos a Sertório, um militar romano que foi convidado por estes a liderá-los, no ano de 80 a. C.; a guerra continuou contra os povos indígenas da Península Ibérica até 19 a. C., data que marca o fim da guerra e o início da *Pax Augusta*.¹⁷⁰

Durante dois séculos, as legiões romanas continuaram a tentar impor-se, comandadas por importantes generais como Décimo Júnio Bruto (219 a. C.), Júlio César, (61 a. C.) e Octaviano (27 a. C.), mais tarde denominado Augusto, que deu por concluído o processo de pacificação da região. *Segundo o testemunho de Dión Cássio, LIII, 12, 4-5, em 27 a. C., Augusto dividiu a Hispânia em três províncias: a Baetica, que atribuiu ao Senado, a Lusitania e a Tarraconensis, que reservou para si.* Contudo, constata-se a existência de outros autores que apresentam dúvidas relativamente à cronologia apresentada por Dión Cássio.¹⁷¹

A conquista romana da Península Ibérica foi concluída por Augusto, que dominou a Calécia, a Astúria e a Cantábria. Com o fim da guerra, deu-se o assentamento dos

¹⁶⁷ GUERRA, Amílcar – “O Oriente Mediterrânico e a Hispânia”. In BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *História de Roma Antiga*. Vol.1. *Das Origens À Morte de César*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015, p. 224.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

¹⁶⁹ ALARCÃO, Jorge de – *op. cit.*, p. 21.

¹⁷⁰ *Ibidem*, pp. 22-23.

¹⁷¹ *Ibidem*, pp. 22-23; 31.

antigos legionários licenciados, que se estabeleceram em *Emerita Augusta* e a vinda de imigrantes da península itálica, iniciando-se a Romanização, que foi morosa e desigual, mas que conseguiu impor-se de forma segura.¹⁷² Este conceito refere-se ao processo de transmissão da cultura romana aos diferentes povos que integravam o território do Império, transformando as elites dos seus habitantes em cidadãos romanos. Como refere Carlos Fabião: *Las fuentes literarias resultan muy claras en lo relativo a la relación entre los movimientos del ejército y sus veteranos y la fundación de las colonias romanas de Lusitania, tales como Augusta Emerita, Metellinum o Norba Caesarina.*¹⁷³

O processo de romanização iniciou-se com os contactos dos primeiros legionários com os habitantes locais: alguns soldados romanos, após serem desmobilizados, acabaram por se estabelecer definitivamente na Hispânia, miscigenando-se com os povos naturais das zonas ocupadas. O modo de vida romano entrou no quotidiano das populações, sendo que o retorno às suas origens, das tropas auxiliares hispânicas atuando nas legiões, funcionou da mesma forma, contribuindo igualmente para a aculturação.¹⁷⁴

A par do anteriormente referido, vieram para a península muitos imigrantes oriundos da península itálica. Este movimento populacional cresceu significativamente durante as guerras civis do século I a. C.: membros das elites de Roma, fugindo de perseguições e purgas políticas refugiavam-se e refaziam a sua vida na Hispânia. Tal como refere Manuel Salinas de Frías:

As guerras desenvolveram-se principalmente durante os dois primeiros terços do século II a. C., até ao ano 133 a. C., data na qual, com as campanhas de Décimo Bruto, se concluiu a submissão de todo o ocidente peninsular. A partir desse momento, ainda que não tenham cessado as hostilidades e as sublevações, os contactos tornaram-se mais complexos, deixando de ser de natureza exclusivamente militar. Para além disso, desde o início do século I a. C. verificou-se um progressivo estabelecimento de imigrantes itálicos, sobretudo na metade meridional da Província, nos territórios a sul do rio Tejo, incrementando-se a

¹⁷² *Ibidem*, p. 28.

¹⁷³ FABIÃO, Carlos – “El ejército romano en Portugal”. In MORILLO, Ángel Cerdán (ed.) - *El ejército romano en Hispania: Guía arqueológica*. León: Universidad, 2007, p. 131.

¹⁷⁴ Cf. LE ROUX, Patrick – “A criação romana da Lusitânia” - In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; et al. - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, pp. 93-99.

*colonização, especialmente a partir da época de César (49 a. C.). Estes imigrantes, que começaram a constituir a nova classe dirigente das cidades pré-romanas ou que deram origem à criação de novas cidades, trouxeram as suas próprias técnicas, formas económicas, gostos (por exemplo culinários, o que está relacionado com o aparecimento da louça de mesa itálica em cidades meridionais como Balsa/Tavira, Ossonoba/Faro e Baesuri/Castro Marim) e cultura, e influenciaram a sociedade local, que foi evoluindo para uma autêntica sociedade hispano-romana, que aparece definitivamente constituída no final do século I a. C., quando o primeiro dos imperadores cria a nova província da Lusitânia.*¹⁷⁵

Assim, o crescente número de verdadeiros romanos e os contactos cada vez mais estreitos e numerosos com os locais constituíram fatores significativos na aculturação dos povos peninsulares. Este conceito define-se como um processo de adaptação de um grupo ou povo a uma cultura diferente da sua, sendo que os grupos em minoria ou sob dominação externa, absorvem mais e mais depressa, a cultura dominante. Quanto maior for o desnível civilizacional, melhor se processa a aculturação e, por esse motivo, o Ocidente romanizou-se mais fácil e profundamente que o Oriente, onde a presença da cultura helénica obstou a esse processo, dando-se o inverso – foi Roma quem incluiu na sua cultura, a língua, a arte e a religião gregas. Sobre o processo de Romanização, Vasco Gil Mantas refere:

Resulta evidente que a Romanidade não é um fenómeno exclusivamente romano, no sentido restrito do termo, nem lhe pode ser atribuído um significado étnico ou cultural exclusivista, antes devendo ser considerado como o resultado de uma política de integração centrada em padrões de comportamento e valores oficiais em que as diferenças se esbatem, sem que deixem de existir. Neste processo complicado e desenvolvido ao longo de séculos, o Oriente helenizado e o Ocidente latinizado ocuparam espaços bem definidos, com consequências

¹⁷⁵ FRÍAS, Manuel Salinas de – “O contacto. O impacto da presença romana na Lusitânia”. In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, p. 62.

*históricas recorrentes, determinadas por fronteiras linguístico-culturais quase imutáveis.*¹⁷⁶

A partir da reorganização territorial efetuada por Augusto, estabeleceu-se um esquema governativo provido de quadros administrativos imperiais bastante eficazes, em que as autoridades mantinham, de modo geral, uma atitude de tolerância para com os habitantes locais, aspeto que terá sido relevante na aculturação dos povos dominados, atraindo, gradual e livremente, as populações ao *modus vivendi* romano.¹⁷⁷ A vida nas cidades chamava a si novos habitantes e a *Pax romana* de Augusto permitiu a construção de obras de grande envergadura e interesse para o bem-estar público.¹⁷⁸ As autoridades provinciais procuraram igualmente atrair os filhos dos chefes locais, que foram instruídos e educados à maneira romana e passaram a integrar a administração do território.¹⁷⁹ Afinal, na cidade *residia a essência da civilização romana e, contrariamente ao que sucedeu noutras civilizações, tornou-se no espaço ideal para a integração do estrangeiro, para transformar o peregrino em cidadão ou, pelo menos, em alguém que vivia à romana.*¹⁸⁰

O latim, embora estivesse, inicialmente, limitado aos atos e documentos oficiais, rapidamente se difundiu, facilitando a comunicação. Partilhar uma língua comum foi um importante fator na uniformização cultural, tal como o foram o Direito e a religião de estado. A prática religiosa alargou o culto oficial do imperador a todo o território, mas soube integrar outras divindades, sendo bastante tolerante com deuses estrangeiros ou locais, porque estendeu a influência dos deuses romanos oficiais às regiões mais longínquas. O Direito, por sua vez, assim como os valores de regulação nele implícitos, tiveram um papel fundamental nas relações estabelecidas com os povos dominados,

¹⁷⁶ MANTAS, Vasco Gil – “Império Cultura e Romanidade”. In CORRÊA-CARDOSO, João; FIALHO, Maria do Céu - *Romanística Um*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 12.

¹⁷⁷ Cf. LE ROUX, Patrick – *op. cit.*, pp. 94-99.

¹⁷⁸ SCHATTER, Thomas – “A cidade: entre a tradição indígena e o modernismo romano: reflexões sobre uma nova experiência para os Lusitanos”. In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, p. 144-147.

¹⁷⁹ Tácito regista em *De vita Julii Agricolae* esta medida tomada pelo governador da Britânia, contudo, corresponderia à atuação da generalidade das autoridades romanas. *Apud* JOYAL, Mark; MCDUGALL, Ian; YARDLEY, John – *op. cit.*, p. 209.

¹⁸⁰ MANTAS, Vasco Gil – “Império Cultura e Romanidade”. In CORRÊA-CARDOSO, João; FIALHO, Maria do Céu - *Romanística Um*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, pp. 24-25.

dando a garantia de que a lei era aplicável a todos e atuando como um fundamento da ordem social, da paz e segurança.¹⁸¹ A expansão da cultura romana constituiu,

*um lento processo de aculturação em que os valores permitiram, associados a uma série de circunstâncias pontuais felizes, que Roma sobrevivesse aos seus primeiros tempos difíceis para ascender depois como superpotência mediterrânica. O custo do triunfo foi a transformação e o surgimento de dinâmicas de que perdeu o controlo no cenário múltiplo da Romanidade. Depois de 212 o mundo de Roma é um mundo de homens livres, cidadãos.*¹⁸²

Após o Édito de Caracala, em 212, o Direito e a vida cívica integram-se na vivência social comum das populações nas cidades, que inclui também aspetos políticos, económicos, religiosos e culturais da romanização. Ao alargar a cidadania a todos os homens livres do Império, o Édito de Caracala *veio clarificar uma situação ambígua na qual cidadão e romano não significavam forçosamente a mesma coisa, uma vez que o segundo respondia a conceitos de ordem político-civilizacional mais do que étnico-cultural.*¹⁸³

Na Península Ibérica, as algumas cidades existentes foram remodeladas, surgindo o estatuto de município; e outras foram fundadas de raiz – as colónias, povoadas por verdadeiros romanos, antigos soldados e imigrantes, de que *Emerita Augusta* é bom exemplo. No nosso território, eram colónias *Pax Julia* (Beja) e *Scalabis* (Santarém). As colónias detinham direitos e privilégios iguais aos de Roma, sendo cidades de Direito Romano e os seus habitantes usufruíam da cidadania plena.¹⁸⁴ De acordo com T. Schatter:

Com a fundação de cidades nos territórios conquistados, as futuras províncias, Roma responde à necessidade de administração. As cidades, isto é, as instituições ali assentes, asseguravam o cumprimento do direito romano e a sua aplicação por parte dos seus funcionários (Estrab. 3.2). Ao mesmo tempo, a

¹⁸¹ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *Um novo Tempo da História: Parte 1 – História A – 10.º Ano. 1.ª ed [7ª reimp.]*. Porto: Porto Editora, 2017, pp.111-112. ; Cf. LE ROUX, Patrick – *op. cit.*, pp. 98.

¹⁸² MANTAS, Vasco Gil – “Império Cultura e Romanidade”. In CORRÊA-CARDOSO, João; FIALHO, Maria do Céu - *Romanística Um*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 30.

¹⁸³ *Ibidem*, p.29.

¹⁸⁴ MANTAS, Vasco Gil – “As cidades romanas de Portugal: problemática histórica e arqueológica”. In BRANDÃO, José Luís; CARVALHO, Pedro C.; SOARES, Carmen (coord.) - *História Antiga: Relações Interdisciplinares. Paisagens Urbanas, Rurais & Sociais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018, pp. 30-42.

*cidade romana tem autonomia, governando-se a si mesma e aos seus habitantes. A partir do momento em que passam a ser cidadãos romanos, elegem os seus representantes todos os anos, gerando e gerindo o seu próprio orçamento sem o apoio financeiro de Roma, sem que esta acuda ao seu resgate em caso de endividamento.*¹⁸⁵

O poder de atração destes núcleos populacionais, pela sua organização e qualidade de vida, levou ao abandono de muitas localidades indígenas, pois as primeiras desempenhavam importantes funções administrativas e contribuíram bastante para a melhoria existencial dos povos locais. Por outro lado, os municípios eram povoações ou cidades pré-existentes que os Romanos distinguiam com privilégios como o Direito Latino, dotando-as de grande autonomia administrativa. Aos seus habitantes podia ser atribuído o Direito Latino (cidadania incompleta) ou o Direito Romano (plena cidadania), que correspondiam a um estatuto social elevado. A proliferação deste tipo de cidades favoreceu igualmente, o processo de romanização. Ali, existiam instituições de governo próprias, com um conselho de notáveis, a Cúria, à semelhança do Senado e um corpo de magistrados que percorriam a *carreira das honras* podendo chegar a duúnviros. No que hoje é Portugal, só *Ebora* (Évora), *Myrtilis* (Mértola), *Salacia* (Alcácer do Sal) e *Olisipo* (Lisboa) eram municípios. As restantes cidades, eram cidades estipendiárias, obrigadas ao pagamento de um pesado imposto, o *stipendium*.¹⁸⁶

Os Romanos levaram as regiões ocupadas a um alto nível de desenvolvimento pela utilização dos solos numa agricultura intensiva e virada para a exportação, o que provocou profundas alterações económicas. À exceção do Sul, onde predominavam as grandes propriedades rurais, as *villae*, que produziam cereais, vinho e azeite de alta qualidade, muito apreciados por todo o império e em Roma, no restante território predominava a pastorícia, a agricultura de subsistência, existindo raro comércio onde a moeda praticamente não circulava.¹⁸⁷ *Si no se inventaran grandes maquinas, los particulares y los agrónomos realizaron un gran esfuerzo por conseguir el mayor*

¹⁸⁵ SCHATTER, Thomas – *op. cit.*, p. 136.

¹⁸⁶ CORREIA, Virgílio Hipólito - “Viver e morrer em sociedade, na Lusitânia Romana”. In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, pp. 162-167. ; COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *op. cit.*, pp. 113-115.

¹⁸⁷ COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *op. cit.*, pp. 117; EDMONSON, Jonathan – “Os recursos económicos e as formas de produção”. In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, pp. 184-187.

*aprovechamiento racional de los recursos. El tratado de agricultura de Columela es una muestra de ello.*¹⁸⁸

A pecuária também sofreu fortes incrementos, havendo muitas referências aos bovinos e suínos da Hispânia, bem como à excelente qualidade das lãs aqui produzidas e que graças à exportação, se tornaram artigos de renome: *Desde fines de la República, los agricultores romanos conocían bien las técnicas para cruzar el ganado y las usaban no sólo para seleccionar mejores razas sino incluso para conseguir (...) ovejas que produjeran lana de un tipo o color determinado (...). Así sabemos que las lanas de la Bética eran muy apreciadas (...).*¹⁸⁹

A extração de minérios foi outra atividade importante, já que a Península Ibérica era rica nestes recursos; por exemplo, as *minas mais importantes de Portugal foram, (...) as Três Minas (Vila Pouca de Aguiar) e as de Aljustrel. Das primeiras extraía – se ouro; nas segundas, exploravam-se cobre e prata.*¹⁹⁰ Foi desta região mineira que chegaram até nós, as Tábuas de Vipasca, placas de metal nas quais estão inscritas regras de funcionamento do couto mineiro com esse nome, dos tempos romanos. Para variados autores, *era Hispania, la region minera más rica del império romano.*¹⁹¹

A manufatura de objetos de uso quotidiano, em que se incluem forjas, tecelagens, olarias, indústrias conserveiras de pescado e extração de sal, foram igualmente importantes no panorama da produção industrial da época. Era famoso o *garum*, um molho de peixe muito apreciado e que é nomeado no receituário de Apicius, *De Re Coquinara*. Do seu fabrico restam, no nosso país, numerosos testemunhos arqueológicos em Tróia, Algarve e Alcácer do Sal: *Em muitas das villae do Algarve ou do estuário do Sado encontram-se cetárias, prova de um fabrico de garum ou de conservas de peixe, que não se destinaria apenas ao consumo próprio, mas a venda (...)*¹⁹² Ainda no que diz respeito ao processamento de produtos de origem marinha, exportados em ânforas de barro de manufatura local, sabe-se que instalações designadas *cetariae* para a salga de peixe (*salsamenta*) e produção de conservas de peixe foram descobertas ao longo do

¹⁸⁸ MANGAS, Julio – “La agricultura romana”. *Cuadernos de História* 16. Madrid. N.º 84, 1995, p. 21.

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 23.

¹⁹⁰ ALARCÃO, Jorge de – *op. cit.*, p. 123.

¹⁹¹ MANGAS, Julio; *et al.* – “Vida cotidiana en Roma”. *Cuadernos de História* 16. Madrid. N.º 49, 1995, p. 10.

¹⁹² ALARCÃO, Jorge de – *op. cit.*, p. 119.

Algarve e na costa ocidental de Portugal como nos estuários dos rios Sado e Tejo, inclusive em algumas ilhas do litoral como a ilha do Pessegueiro.¹⁹³

No que se refere à olaria, afirma Jorge de Alarcão que a *maior parte dos fornos de ânforas até agora identificados situa-se na margem esquerda do Tejo ou na direita do Sado*. O mesmo autor afirma, a respeito da indústria de tecidos que Plínio e Estrabão se referem às *lãs de Salacia (Alcácer do Sal)*.¹⁹⁴

Aumentaram as trocas comerciais de longo curso, circulando os produtos pela rede viária que ligava as várias regiões do Império ou então, por mar, em barcos mercantis. A nível local, os mercados cresceram em tamanho e frequência nas cidades; a moeda, muitas vezes cunhada localmente, começou a circular com abundância. Embora construída com fins militares e administrativos, a rede romana de estradas foi essencial ao desenvolvimento do comércio, pois estas ligações tornaram a Península Ibérica num só espaço económico que partilhava do dinamismo de todo o Império.¹⁹⁵ O império romano é o primeiro mercado comum em larga escala, um espaço económico bem articulado e coeso, com vasta circulação de produtos das mais variadas origens geográficas e acessíveis à maioria das populações e a produção de mercadorias desenvolveu-se no Ocidente, principalmente devido à elevada procura das numerosas cidades e do exército, *procura essa que apenas podia ser satisfeita com a produção em massa em grandes oficinas de artífices especializados. (...) Tornou-se igualmente evidente o surto de desenvolvimento do comércio, através de uma troca activa de mercadorias entre as diferentes partes do império romano*.¹⁹⁶

Descrição

Após a projeção e ditado do sumário, foram indicados sucintamente os objetivos da aula. Realizou-se ainda uma síntese das ideias e conceitos a reter sobre a matéria da aula anterior, tendo a mestrandia colocado algumas questões aos alunos e esclarecido

¹⁹³ EDMONSON, Jonathan – *op. cit.* pp. 189-190.

¹⁹⁴ ALARCÃO, Jorge de – *op. cit.*, pp. 146-147.

¹⁹⁵ Cf. COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *op. cit.*, pp. 117; FABIÃO, Carlos - “A Lusitânia no contexto da globalização romana”. In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, pp. 194-197.

¹⁹⁶ ALFÖLDY, Géza - *A História social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p. 112.

dúvidas. De seguida, foi lançado um desafio aos alunos: em pequenos grupos, deveriam refletir sobre uma vantagem e uma desvantagem do processo de romanização, que seria partilhada com a turma. Partindo dos vários contributos dos alunos, discutiram-se estes aspetos, procurando estimular e desenvolver o sentido crítico e a colaboração com os colegas. Ademais, esta estratégia de atuação permitiu-nos observar o que os alunos já sabiam acerca desta matéria. Assim, partindo do pressuposto que afirma ser imprescindível fundamentar a ação pedagógica naquilo que é o saber já adquirido e interiorizado pelo aluno, passámos à abordagem do caso específico da integração da Península Ibérica no império romano. Para tal, procedeu-se à análise, em grupo, de uma barra cronológica que continha os principais acontecimentos da conquista romana da Península Ibérica. Promovemos a análise deste tipo de documentos, pois consideramos importante que os alunos consigam construir uma visão global, sequencial e, sobretudo, desenvolver o conceito de temporalidade. A análise da barra cronológica permitiu igualmente lecionar estes conteúdos a partir de um recurso diferente, que foi complementado com as explicações da mestrandia (Anexo 12).

Referindo o processo moroso que foi a conquista romana, discutimos com os alunos a importância da permanência do exército no território conquistado e também da imigração de colonos de Roma para a Península Ibérica e como estes foram fatores facilitadores da romanização, através dos contactos e estabelecimento de relações com as populações locais.

Continuando a explicitar os fatores ou veículos que facilitaram a aculturação das regiões submetidas por Roma, analisou-se um mapa da Península Ibérica que representava a divisão administrativa romana do território (Anexo 12). Com esta ação pretendemos levar os alunos a concluir que a divisão estabelecida facilitava igualmente a romanização da península. Esta preocupação de fazer com que os alunos, através da análise de documentos e de questões orientadoras colocadas pela professora, chegassem, o mais autonomamente possível às respostas ou à compreensão da matéria a lecionar esteve sempre presente ao longo da leção das nossas aulas.

Após o intervalo, foi abordado o modo como a ação das autoridades provinciais facilitou igualmente o processo de romanização, relacionando esta matéria com a de aulas anteriores, nomeadamente com o tema do ensino. Para tal, recorremos de novo a uma breve análise de algumas vinhetas de banda desenhada, neste caso *Águias de Roma* –

Livro I (Figura 6), que retrata o ensino e o processo de romanização pelo qual passa a personagem *Arminius*, um jovem de origem germânica.



Figura 7: O ensino romano de um jovem germânico em *Águias de Roma – Livro I* (Enrico Marini, 2015).

A utilização de um suporte de fácil leitura como é a banda desenhada, permite desmistificar, junto dos jovens, a conotação negativa de aborrecimento habitualmente atribuída aos documentos que são fontes históricas, fazendo ver que aprender também pode ser divertido.

A matéria lecionada pelo colega de mestrado foi igualmente recuperada, nomeadamente no que se refere ao papel da língua, da religião e do Direito como fatores de unidade do Império, agora vistos sob a perspetiva de facilitadores da romanização.

Com o intuito de evidenciar o papel preponderante das cidades no processo de romanização, voltámos a observar o mapa da divisão administrativa da Península Ibérica, desta vez, para nos focarmos no grande número de cidades romanas ali existentes, salientando-se os diferentes tipos de cidades e o respetivo estatuto próprio.

Em seguida, desafiámos os alunos a comparar uma representação da cidade romana de Conímbriga com uma povoação lusitana, em termos de infraestruturas, organização e qualidade de vida dos seus habitantes, de modo a salientar o impacto que a conquista romana terá tido no território peninsular (Anexo 12).

Para concluir a leção da matéria relativa à romanização foi abordado o aspeto relacionado com o desenvolvimento económico, fator e resultado da romanização,

simultaneamente. Analisando documentos iconográficos, identificaram-se as principais atividades económicas desenvolvidas na Hispânia (designação dada pelos romanos à Península Ibérica) e as transformações sofridas nesta área. Destacou-se igualmente, a existência de uma rede viária que alcançava os mais longínquos territórios do império, assim como a sua importância.

Para terminar a aula, optámos por uma atividade que permitisse a aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas que tivesse lugar numa vertente mais lúdica, pelo que se realizou um *quiz* de avaliação formativa através da aplicação *Plickers*. Esta atividade constituiu uma brevíssima revisão da matéria da aula, que tendo decorrido de uma forma lúdica, agradou bastante à turma.

Para concluir, poderemos afirmar que esta aula decorreu de forma muito positiva: os alunos mostraram-se empenhados e, pela nossa parte, tivemos o cuidado de planificar e concretizar as atividades propostas, procurando diversificar as metodologias e as ações desenvolvidas, tendo em atenção as características e motivação dos vários alunos, bem como os objetivos a atingir.

Relativamente aos comportamentos dos alunos durante a aula que lecionámos, destacamos apenas a necessidade de advertir uma aluna, pelo uso de telemóvel na sala e de intervir algumas vezes, relativamente ao barulho e agitação, aquando da realização do pequeno *quiz*, sendo estes os pontos negativos que associamos à utilização desta aplicação.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO

4.1.

Instrumento de avaliação n.º 1 | Ficha formativa

Objetivos

A ficha formativa, a realizar em pequeno grupo, pretendia, mais do que avaliar os conhecimentos dos alunos, desenvolver neles competências como a comunicação escrita e oral, o sentido crítico, capacidade de análise e a cooperação entre colegas (Anexo 13).

O principal objetivo era que, através da atribuição de um papel ativo aos alunos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, estes relacionassem com maior facilidade os conteúdos novos com aqueles já aprendidos. A ficha deveria servir para recordar e aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos sobre a arte grega, bem como introduzir os novos conteúdos associados à arte romana. Para que a tarefa constituísse um desafio para a turma e levasse os alunos a aplicar os seus conhecimentos e competências em situações novas, fizemos questão de diversificar os documentos iconográficos, incluindo na ficha, alguns selecionados fora do conjunto dos que integram o manual.

Operacionalização

Solicitámos que a turma se organizasse em pequenos grupos, mas alguns dos alunos pediram para realizar a ficha individualmente, ao que acedemos, pois não conhecíamos suficientemente bem as relações entre colegas e considerámos que seria prematuro forçá-los a trabalhar colaborativamente. Depois de distribuirmos as duas versões da ficha, aleatoriamente, (uma dedicada à escultura e outra à arquitetura), demos orientações para a sua realização: cada grupo deveria eleger um responsável pela redação das respostas e outro colega como porta-voz, para partilhar com a turma essas respostas.

Para resolver a ficha contemplámos diferentes recursos: o manual escolar, principal instrumento de estudo dos alunos, e o diálogo com os colegas, sobretudo, porque

a resposta a partilhar com a turma e, posteriormente, a entregar à mestranda, deveria resultar do consenso entre as propostas e contributos dos vários elementos dos grupos. Considerámos, igualmente, a consulta das anotações que os alunos tivessem realizado nos seus cadernos durante a aula e o esclarecimento de dúvidas por parte da mestranda.

No primeiro exercício, que a turma apreciou bastante, os alunos deveriam analisar e comparar dois documentos iconográficos diferentes. Para facilitar a tarefa, optámos por projetar os documentos no quadro, o que resultou numa maior qualidade dos mesmos, apesar de estarem impressos na folha da proposta de trabalho.

Terminada a resolução da ficha, cada grupo partilhou com a turma as suas respostas, tendo os vários contributos dos alunos sido registados no quadro pela mestranda e debatidos pelos colegas; discutiu-se também, ainda que de modo incipiente, algumas das características da arte romana. Nesta fase da atividade, reforçámos que não haveria problema se algum aluno repetisse ideias que outros grupos já tivessem apresentado, com o objetivo de assegurar que os mais inseguros não deixassem de participar por tal motivo. Para fomentar a participação dos alunos mais tímidos e/ou com dificuldades na comunicação oral, decidimos igualmente ser flexíveis relativamente às diretrizes dadas, acordando com a turma a forma como duas alunas mais inseguras iriam participar: excecionalmente, seria possível dividir a responsabilidade e o desempenho de porta-voz do grupo entre as duas, de modo a que estas alunas pudessem ganhar mais confiança.

Resultados e conclusões

No geral, os alunos conseguiram realizar a ficha sem dificuldades e todos eles obtiveram classificações positivas. Houve inclusivamente um grupo de alunos que obteve a classificação máxima. Tendo em conta os resultados positivos obtidos pelos alunos, acreditamos que os métodos de ensino e avaliação que seleccionámos e implementámos foram eficazes (Quadro 2).

Questão	Domínio cognitivo da taxonomia de Bloom	Proficiência	Estratégias a adotar para superar as dificuldades
1	Análise	71 %	<ul style="list-style-type: none"> - Dar <i>feedback</i> aos alunos sobre o trabalho desenvolvido. - Continuar a desenvolver o trabalho colaborativo em pequeno grupo, com tutoria entre pares. - Selecionar exercícios que ofereçam um desafio aos alunos, despertando a sua atenção.
2	Conhecimento	100 %	

Quadro 2: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 1.

Os alunos apreciaram bastante os exercícios, sobretudo o primeiro. Ao atribuir um papel ativo aos alunos, levando-os a observar e comentar documentos iconográficos, pesquisar informação no manual escolar e debater ideias com os colegas para chegar à resposta, visámos aplicar o método de aprendizagem por descoberta defendido por Bruner. As semelhanças descobertas pelos alunos entre os dois documentos iconográficos, no primeiro exercício, levariam os alunos a concluir que estas se tratariam de influências gregas na arte romana, enquanto as diferenças descobertas corresponderiam ou a influências de outras culturas ou a inovações romanas. Para a realização do exercício inspirámo-nos igualmente no método de análise de obras de arte concebido por Erwin Panofsky, definido por diversos níveis de análise e complexidade crescente: 1º - pré-iconográfico; 2º - iconográfico e 3º - iconológico.¹⁹⁷

Verificámos que as maiores dificuldades se prenderam com a comunicação, sobretudo a escrita, mas na generalidade, os alunos revelaram-se interessados e empenhados.

¹⁹⁷ PANOFSKY, Erwin - *El Significado en Las Artes Visuales*. Madrid: Alianza Editorial, 1983, pp. 45-76. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/panofsky-el-significado-en-las-artes-visuales.html> Consultado em: 26/04/2020

4.2.

Instrumento de avaliação n.º 2 | Ficha formativa

Objetivos

A ficha de exercícios, a realizar individualmente, pretendia consolidar as aprendizagens dos alunos acerca da arte romana e desenvolver a comunicação escrita, a análise de documentos iconográficos e a autonomia, todas elas competências necessárias para a resolução da tarefa (Anexo 14).

Operacionalização

Foram dadas orientações à turma para a realização da tarefa, nomeadamente sobre o tempo disponibilizado para efetuar a mesma. Poderiam utilizar o manual escolar e as suas anotações, bem como recorrer à mestrandia para o esclarecimento de dúvidas. Como a ficha exigia, mais uma vez, a análise de documentos iconográficos, optámos por, além de os incluir na ficha, projetá-los em melhor qualidade no quadro, de modo a facilitar a observação e análise dos mesmos.

A resolução do primeiro exercício não causou dificuldades, muito pelo contrário; os restantes exercícios revelaram-se mais complicados, sobretudo o último. Este exigia que os alunos demonstrassem, por palavras e ideias suas, que haviam compreendido a função do retrato romano. Os alunos com maiores dificuldades na disciplina mostraram-se mais inseguros do que o previsto e colocaram, com frequência, questões e dúvidas, requerendo um apoio mais individualizado.

Não restou tanto tempo de aula como o planeado, para a resolução da ficha, pois parte da mesma foi cedida à Diretora de Turma, que realizou uma intervenção necessária e inadiável, por imperativos que nos transcenderam. A situação agravou-se devido às dificuldades de alguns alunos e ao cansaço generalizado da turma, visto que era a última aula do dia e tinham realizado um teste em outra disciplina, na aula imediatamente anterior. Atendendo a estes fatores, sugerimos que os alunos concluíssem a ficha como trabalho de casa, entregando-a na aula seguinte, sem prejuízo na classificação da mesma, proposta que foi bem aceite por todos. Pareceu-nos que seria essa, a forma mais adequada de terminar a tarefa, ao mesmo tempo que se procurou levar os alunos a perseverar na conclusão

de um trabalho já iniciado, não obstante a limitação imposta. Julgamos também, que alguns dos alunos tivessem compreendido a importância de dar continuidade ao trabalho realizado na escola, sendo o empenho de cada um, o ponto de partida para a aprendizagem para a vida; o que o professor e a escola fornecem são apenas as sementes e as técnicas para as fazer germinar, crescer e dar frutos.

Resultados e conclusões

Os resultados não refletem o nível global de aproveitamento da turma, pois boa parte dos alunos faltou à aula ou não entregou a ficha. Contudo, entre as fichas avaliadas (sete) contaram-se apenas duas negativas, o que poderá refletir um impacto positivo do *feedback* dado aos alunos a respeito da ficha anterior (Quadro 3).

Questão	Domínio cognitivo da taxonomia de Bloom	Proficiência	Estratégias a adotar para superar as dificuldades
1	Conhecimento	71 %	- Dar <i>feedback</i> aos alunos sobre o trabalho desenvolvido.
2	Compreensão	52 %	- Correção dos exercícios.
3		29 %	- Realização de exercícios que incidam no mesmo domínio cognitivo. - Trabalho colaborativo em pequeno grupo. - Tempo suplementar para realização dos exercícios em aula. - Trabalhos de casa, para consolidar os conhecimentos e treinar competências.

Quadro 3: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 2.

4.3.

Instrumento de avaliação n.º 3 | Ficha formativa

Objetivos

Tendo sido abordada durante a aula a intenção propagandística na literatura romana, o objetivo da avaliação foi que os alunos fossem capazes de realizar um exercício

de análise de um documento textual (Anexo 15). Este foi selecionado do manual escolar, pois permitia desenvolver competências em que a maioria dos alunos revelava dificuldades: a comunicação escrita, a capacidade de análise de documentos textuais e o sentido crítico, bem como a autonomia, (já que nesta situação, os alunos não estariam tão dependentes das explicações da mestrandia) e a cooperação, caso trabalhassem em grupo.

Operacionalização

À semelhança das aulas anteriores, antes de os alunos iniciarem a resolução da tarefa, foram dadas algumas orientações: poderiam realizar o exercício individualmente ou em pequeno grupo (pares ou trios)¹⁹⁸; a resposta deveria ser registada numa folha a entregar à mestrandia; poderiam beneficiar da discussão de ideias com os colegas de grupo para responder ao exercício, bem como recorrer à mestrandia para o esclarecimento de dúvidas.

Dadas as dificuldades dos alunos na leitura e interpretação de documentos textuais, alguns deles sentiram maiores dificuldades na realização deste exercício, comparativamente aos realizados nas aulas anteriores, situação que merece sempre um apoio mais individualizado.

Devemos ainda referir que projetámos o exercício e o documento a analisar no quadro, de modo a colmatar a falta de manuais escolares na sala.

Resultados e conclusões

Tendo quase todos os alunos trabalhado em grupo, verificámos que o trabalho colaborativo teve efeitos bastante positivos, minimizando as dificuldades sentidas por cada aluno: o diálogo e a partilha com os colegas evitou que, ao depararem-se com uma dificuldade, os alunos desistissem às primeiras tentativas, algo que é mais frequente quando trabalham individualmente.

¹⁹⁸ Os alunos tiveram também liberdade para definir os elementos de cada grupo. Sugerimos apenas que procurassem trabalhar com colegas que estivessem mais próximos do lugar em que estavam sentados, de modo a evitar demasiada agitação na sala de aula.

O trabalho de todos os grupos obteve uma classificação positiva (Quadro 4) e verificou-se, inclusive, uma melhoria significativa dos resultados, comparativamente aos obtidos no instrumento de avaliação anterior.

Questão	Domínio cognitivo da taxonomia de Bloom	Proficiência	Estratégias a adotar para superar as dificuldades
1	Análise	82 %	<ul style="list-style-type: none"> - Correção do exercício e dar <i>feedback</i> sobre o trabalho dos alunos. - Trabalho colaborativo em pequeno grupo, com tutoria entre pares. - Realizar mais exercícios de análise de documentos textuais.

Quadro 4: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 3.

Acreditamos que os resultados refletem os benefícios do trabalho colaborativo. Um bom exemplo foi o caso do grupo do Marcelo, da Iara e da Alexandra (Figura 7). As duas alunas, que já haviam apresentado os melhores resultados da turma em atividades anteriores, conseguiram melhorar ainda mais. Quanto ao Marcelo, um aluno com grandes dificuldades, além do resultado superior na avaliação, terá obtido grandes benefícios ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento de competências, ao trabalhar com estas colegas. A diferença (positiva), verificou-se mesmo ao nível do comportamento do aluno que, geralmente, se mostrava mais inquieto e distraído e aquando da realização deste exercício se revelou interessado e empenhado, tentando contribuir na discussão da resposta e colocando as suas dúvidas à mestrandia.

Figura 8: Resposta do grupo composto pelos alunos Marcelo, Alexandra e Iara ao instrumento de avaliação n.º 3.

Distinga, no excerto da Eneida (DOC 23):

- Os versos dedicados a Roma;
- Os versos dedicados ao Imperador;

R.: No doc 23, a Eneida dedica-se a Roma na segunda estrofe, ~~onde~~ nomeadamente no 4º verso «[...] e as muralhas da alta Roma».

Os versos dedicados ao imperador estão presentes na última estrofe, nomeadamente: «[...] Aqui está Lúcio e toda a descendência de Iúlio que há de vir sob o magno polo celeste: É este o homem, é este, o que muitas vezes ouviste prometer.

Augusto Lúcio, filho de um deus, que a idade do ouro / há de inaugurar de novo no lácio, nos campos / onde outrora Saturno reinou e, para além dos / Gaucamantes e Índios da tarefa império, [...]».

4.4.

Instrumento de avaliação n.º 4 | Ficha formativa

Objetivos

O instrumento de avaliação foi aplicado com os objetivos de compreender a eficácia das aprendizagens dos alunos e, sobretudo, de desenvolver a capacidade de análise de documentos textuais, levando os alunos a reconhecer e compreender informação explícita e implícita nos textos, insistindo-se em exercícios deste tipo para os ajudar a superar as suas dificuldades (Anexo 16).

Operacionalização

Os exercícios e o documento textual foram projetados no quadro e a turma foi informada do tempo de que dispunha para resolver os exercícios, devendo as respostas ser redigidas numa folha que seria entregue para correção. Durante a realização dos exercícios, a turma poderia recorrer ao manual escolar, para consultar o documento textual e outras informações pertinentes sobre a matéria, bem como discutir ideias com os colegas de grupo e colocar dúvidas à mestrandia.

Apesar de ainda persistirem dificuldades na leitura e interpretação de documentos textuais, desta vez, essas limitações foram menos notórias, tendo, a maioria dos alunos realizado os exercícios com maior facilidade e demorando menos tempo do que em exercícios idênticos realizados anteriormente. Apesar desta evolução positiva, não deixámos de apoiar os alunos, esclarecendo dúvidas e orientando os seus raciocínios, sobretudo dos que, a nosso ver, apresentavam maiores fragilidades.

Terminada a realização dos exercícios, procedemos à análise do excerto e à correção dos mesmos, dando *feedback* imediato de como deveriam ter respondido às questões.

Resultados e conclusões

Mais uma vez, verificámos que o trabalho colaborativo em pequeno grupo teve efeitos positivos nos resultados obtidos pelos alunos, sobretudo, nos casos de grupos mais

heterogéneos (Quadro 5). É exceção o caso de uma aluna que, tendo preferido trabalhar individualmente, obteve a classificação máxima nos exercícios. Tal dever-se-á, eventualmente, a más experiências da aluna na realização de trabalhos em grupo e/ou ao receio de, ao trabalhar colaborativamente, poder vir a comprometer os seus resultados na avaliação. Contudo, será importante que, de futuro, a aluna desenvolva a cooperação, uma competência essencial no século XXI.

Questão	Domínio cognitivo da taxonomia de Bloom	Proficiência	Estratégias a adotar para superar as dificuldades
1	Compreensão	69 %	<ul style="list-style-type: none"> - Correção dos exercícios. - Selecionar documentos mais apelativos para a turma analisar. - Apoio individualizado para os alunos com maiores dificuldades identificadas; - Tempo suplementar para realização dos exercícios.
2		81%	

Quadro 5: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 4.

4.5.

Instrumento de avaliação n.º 5 | Ficha formativa

Objetivos

Este instrumento de avaliação teve a particularidade de exigir que os exercícios incluídos fossem aplicados em momentos distintos da aula, obedecendo a objetivos também distintos (Anexo 17). Os vários exercícios pretendiam avaliar a capacidade de compreensão dos alunos, porém, o primeiro visava igualmente desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas e a autonomia, enquanto os restantes dependiam da recolha de informações a partir de um documento audiovisual – um excerto do documentário *Meet the Romans with Mary Beard* (2012).

Operacionalização

À semelhança das aulas anteriores, foram dadas orientações sobre como realizar a ficha e os alunos puderam utilizar o seu manual e esclarecer dúvidas junto da mestrandia.

O primeiro exercício foi realizado no início da aula, constituindo o momento de avaliação, simultaneamente, um momento de aprendizagem. Assim, perante um conjunto de documentos iconográficos representando os materiais escolares romanos e uma lista desordenada com os nomes dos vários objetos, os alunos analisaram os documentos iconográficos e investigaram no seu manual a designação de cada um deles, o seu aspeto e função, para depois conseguirem associar cada designação da lista, ao documento iconográfico correspondente. Apesar de este exercício ser muito distinto daquilo que estavam acostumados, os alunos reagiram com grande entusiasmo, mostrando-se muito interessados e empenhados. Para facilitar a análise dos documentos iconográficos impressos na ficha, estes foram igualmente projetados no quadro com maior qualidade em termos de definição e cor.

Quanto aos restantes exercícios, foram aplicados no segundo tempo letivo e a sua resolução foi um pouco mais difícil para os alunos, sobretudo o último exercício. Este foi o mais complexo até aquela data, visto que incidia na compreensão das informações contidas no documento audiovisual e obrigava os alunos a desenvolver a capacidade de síntese. Deste modo, foi necessário um maior acompanhamento de alguns alunos.

Resultados e conclusões

Apesar de termos verificado, em aulas anteriores, os efeitos positivos na avaliação da cooperação entre colegas, nesta ficha foi exigido que cada aluno redigisse as suas respostas, de modo a desenvolver a autonomia. Tal requisito, aliado ao grau de dificuldade mais elevado dos exercícios, refletiu-se nos resultados obtidos pela turma. A maioria das classificações foi positiva (só dois alunos obtiveram uma classificação negativa), porém, comparativamente ao elemento de avaliação anterior, verificámos que oito alunos baixaram a sua classificação, mas cinco alunos conseguiram melhorar os seus resultados. Quatro alunas obtiveram classificações acima de dezassete valores.

Através do primeiro exercício procurámos aplicar o método da aprendizagem por descoberta, defendido por Bruner, apresentando um desafio aos alunos e assumindo a mestranda um papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos assumiram um papel ativo, enquanto a mestranda deveria fornecer aos alunos os materiais mais adequados para a realização da tarefa e, consequentemente, das aprendizagens, bem

como orientar o trabalho dos alunos através do esclarecimento de dúvidas e da colocação de questões que guiassem o raciocínio dos alunos.

Em função da análise dos resultados (*vide* Quadro 6), consideramos que este método terá sido uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, tendo sido neste exercício que os alunos, além de manifestarem maior entusiasmo durante a sua realização, obtiveram melhores resultados.

Questão	Domínio cognitivo da taxonomia de Bloom	Proficiência (%)	Estratégias a adotar para superar as dificuldades
1	Compreensão	80 %	<ul style="list-style-type: none"> - Dar <i>feedback</i> aos alunos sobre o trabalho realizado. - Correção dos exercícios. - Realização de exercícios que incidam no mesmo domínio cognitivo, de modo a que os alunos consigam superar as suas dificuldades.
2		64 %	
3		77 %	

Quadro 6: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 5.

4.6.

Instrumento de avaliação n.º 6 | Quiz de avaliação formativa

Objetivos

Este instrumento de avaliação é bastante diferente dos restantes, a nível do suporte, tipo de exercícios, interações que gera entre os alunos, entre a turma e a mestrande e, inclusive, a nível da correção e classificação. Foi apresentado e aplicado à turma como um breve *quiz* em suporte digital, criado com recurso à aplicação *Plickers*.

Os exercícios incidiam todos no domínio do conhecimento da taxonomia de Bloom e obedeciam aos objetivos de avaliar e consolidar as aprendizagens, bem como de diagnosticar as dificuldades dos alunos (Anexo 18).

Operacionalização

Apesar de se tratar de um momento de avaliação, este teve uma vertente mais lúdica que agradou bastante aos alunos. O facto de o suporte do instrumento de avaliação

ser mais interativo entusiasmou a turma, deixando os alunos mais interessados e revelando maior compromisso com avaliação.

Para realizar esta atividade foram necessários: um *smartphone* onde a aplicação estava instalada, e os cartões de resposta impressos, previamente associados pela mestrande à turma e ao nome dos alunos, cartões que foram distribuídos de modo individual.

Demos instruções para a realização da atividade: as perguntas seriam projetadas no quadro e a resposta devia ser dada individualmente. Porém, acabou por existir alguma conversa entre colegas, dado o entusiasmo da turma perante uma atividade nova. Há a registar o facto de se ter gerado mais ruído nesta atividade do que na resolução de tipos de instrumentos de avaliação mais tradicionais, porém os resultados compensaram, em nossa opinião, essa situação.

À medida que a turma ia respondendo às questões, a solução era revelada e explicávamos porque era aquela a hipótese acertada, fazendo-se assim uma revisão dos conteúdos.

Resultados e conclusões

Os resultados obtidos pelos alunos foram positivos, excetuando-se a última questão, em que estes revelaram maiores dificuldades. Contudo, graças às características deste instrumento de avaliação, foi possível diagnosticar essa dificuldade de imediato e rever esse aspeto específico da matéria (Quadro 7).

Quanto às interações entre os alunos e entre estes e a mestrada durante a realização do *quiz*, foram igualmente positivas. Os alunos divertiram-se durante o processo de avaliação, o que, por sua vez, fez com que a mestrande se sentisse igualmente mais motivada.

A escolha deste tipo de instrumento de avaliação com recurso à utilização da aplicação *Plickers* apresenta diversas vantagens:

- pode ser ajustada a diferentes turmas e níveis de aprendizagem.
- só é necessário o telemóvel do professor, pois os alunos participam com cartões impressos. É assim, uma atividade bastante inclusiva, permitindo que todos participem, mesmo que não possuam um *smartphone*, tratando-se de um aspeto

extremamente vantajoso, uma vez que a escola se insere num meio mais carenciado.

- A aplicação otimiza o processo de verificação de pequenas avaliações, pois a correção das questões é automática e imediata. Quando todas as respostas são captadas, o professor pode revelar a solução e um gráfico com a percentagem de respostas corretas e erradas e tal gera um sentimento de emulação entre colegas, fazendo com que os alunos se empenhem muito mais na realização dos exercícios.
- Possibilita monitorizar a aprendizagem dos alunos, visto que o professor tem imediatamente acesso aos resultados de cada aluno em cada uma das questões e consegue perceber onde tiveram maiores dificuldades; ademais, os alunos recebem um *feedback* imediato do seu trabalho, permitindo-lhes identificar as suas dificuldades e regular as suas aprendizagens.
- é sugestivo, pois sendo muito semelhante a um jogo, incita os alunos a procurar aplicações semelhantes.

Porém, esta aplicação não é livre de algumas limitações, nomeadamente, o reduzido número de questões que podem ser criadas na versão gratuita da aplicação e o facto de a realização do *quiz*, de acordo com todas as suas potencialidades depender muito da existência de ligação à internet.

Questão	Domínio cognitivo da taxonomia de Bloom	Proficiência	Estratégias a adotar para superar as dificuldades
1	Conhecimento	94 %	- Resolução de exercícios semelhantes. - Síntese e revisão da matéria lecionada. - Resolução de exercícios para revisão e consolidação dos conteúdos (Ex.: trabalhos de casa).
2		92 %	
3		86 %	
4		40 %	

Quadro 7: Análise dos resultados do instrumento de avaliação n.º 6.

4.7.

Instrumento de avaliação n.º 7 | Miniteste sumativo

Objetivos

A décima primeira aula que lecionámos foi dedicada à realização do último instrumento de avaliação (Anexo 19). Tratou-se de um miniteste sumativo que pretendeu fazer um balanço global das aprendizagens realizadas pelos alunos, no final da sequência de ensino-aprendizagem.

Através da sua aplicação procurámos compreender se os objetivos de aprendizagem definidos ao longo das aulas lecionadas foram cumpridos; perceber qual o grau de eficácia do método de ensino utilizado; e, por fim, tendo em conta os resultados obtidos pelos alunos, fazer uma análise do que foi a nossa prática.

Nesse sentido, procurámos criar um instrumento de avaliação que respeitasse os objetivos de aprendizagem e conteúdos das várias aulas lecionadas e que mantivesse uma coerência com o tipo de exercícios realizados nas fichas de avaliação formativa. O miniteste deveria obedecer ao princípio da dificuldade crescente e incluir exercícios que contemplassem diferentes categorias da taxonomia de Bloom e, consequentemente, diferentes processos cognitivos.

Com o objetivo de os alunos demonstrarem ter desenvolvido o sentido crítico e a capacidade de análise - competência essencial na disciplina de História – no miniteste foram integrados documentos iconográficos e textuais, em que a informação necessária para a resolução dos exercícios podia ser explícita ou implícita, à semelhança do que já acontecera nas fichas de avaliação formativa.

Aquando do planeamento e construção do miniteste, tivemos também o cuidado de criar uma estrutura que fosse graficamente organizada e apelativa, em que, por exemplo, os documentos a analisar estivessem na mesma página que o exercício. Ademais, decidimos que a estrutura deveria, simultaneamente, assemelhar-se ao modelo dos enunciados do exame nacional de História A, de modo a que, desde cedo, a turma se familiarize com essa estrutura e progressivamente se prepare para a avaliação do final do ciclo de estudos.

Salientamos ainda que, para que a avaliação fosse o mais rigorosa e justa possível, criámos critérios de correção para cada exercício.

Operacionalização

Verificámos que alguns alunos se mostravam mais nervosos do que o habitual, algo compreensível, visto que a aula seria dedicada à avaliação e porque, ao contrário do que prevíamos, nessa manhã, já haviam realizado um teste de uma outra disciplina.

Antes de entregar os enunciados demos algumas orientações aos alunos, com o objetivo de remover elementos distratores que comprometessem a realização do miniteste e com o intuito de que os resultados obtidos na avaliação fossem justos e fiéis ao que de facto foram as aprendizagens de cada aluno. Assim, solicitámos que se sentassem com alguma distância entre si; que deixassem em cima da mesa apenas o material de escrita e uma folha de rascunho, que rubricámos; e pedimos que, caso surgissem dúvidas, mantivessem o silêncio e levantassem o braço para alertar a mestrande, que se deslocaria ao lugar sem que os restantes alunos fossem perturbados. O miniteste seria realizado, individualmente, dispondo-se para isso de 50 minutos. De seguida, fizemos a leitura do enunciado e demos algumas explicações adicionais sobre o que era exigido em cada exercício.

Devemos referir que permitimos que uma aluna realizasse o teste na biblioteca, acompanhada pelo colega de mestrado,¹⁹⁹ pois já tínhamos conhecimento de que esta aluna se mostrava extremamente ansiosa em situações de avaliação mais formais e que tal tinha reflexos negativos no seu desempenho.

Constataram-se ainda grandes contrastes nas atitudes dos alunos perante este instrumento de avaliação. Por um lado, houve alunos, alguns deles com maiores dificuldades, que entregaram o miniteste muito antes do término da aula e apesar de termos sugerido que fizessem uma revisão atenta das suas respostas, se recusaram a fazê-lo e preferiram sair mais cedo. Por outro lado, outros alunos usufruíram do tempo suplementar que atribuímos para concluir o miniteste, preferindo perder alguns minutos do seu intervalo.

¹⁹⁹ Medida de adaptação no processo de avaliação contemplada no artigo 28º do Decreto-Lei nº54.

À medida que os alunos entregaram o instrumento de avaliação, pedimos algum *feedback* sobre se consideravam que a avaliação tinha tido um grau de dificuldade adequado comparativamente aos objetivos das aulas e aos instrumentos e a resposta da maioria foi de que o miniteste tinha corrido bem e os exercícios eram acessíveis.

Resultados e conclusões

Neste instrumento de avaliação, seis alunos obtiveram uma classificação final negativa (das quais, três foram inferiores a sete valores) e oito alunos obtiveram classificações positivas, destacando-se três alunos que obtiveram uma classificação final superior a dezasseis valores.

O exercício em que os alunos revelaram menor proficiência foi o que exigia recolher e aplicar informações retiradas de dois documentos textuais, algo que está de acordo com as dificuldades que identificáramos anteriormente na turma, nomeadamente a falta de hábitos de leitura (Quadro 8). Os alunos, no geral, tiveram maior facilidade a responder às perguntas em que era exigida a análise de documentos iconográficos, o que revela que poderão aprender de forma mais eficaz com recurso a este tipo de documento. Não obstante, é imperativo desenvolver também a capacidade de análise de documentos textuais.

Questão	Tipo de documento	Proficiência
I. 1	Iconográfico	60 %
I. 2	Textual	30 %
I.3	Textual	23 %
II.2	Iconográfico	39 %

Quadro 8: Análise dos resultados dos alunos nas questões do miniteste que exigiam a análise de documentos.

Comparativamente ao miniteste anterior, a média dos resultados revela uma pequena melhoria de 6 %, o que corresponde a uma subida de 1,2 valores numa escala de 0 a 20 valores. Para estes resultados poderá ter contribuído a aplicação da nossa proposta didática, a ênfase que foi colocada na tomada de consciência por parte dos alunos, de que o empenho de cada um e o trabalho colaborativo são dois aspetos muito importantes na realização de aprendizagens eficazes, assim como a compreensão de que o erro faz parte da aprendizagem.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos algumas conclusões decorrentes daquela que foi a nossa prática letiva supervisionada, bem como uma breve reflexão global sobre a mesma.

Foi importante termos identificado previamente as dificuldades dos alunos, nomeadamente a falta de metodologias de estudo, o baixo rendimento escolar, o pouco interesse pela aprendizagem da História, a par de algumas dificuldades na leitura e interpretação de textos, assim como na utilização adequada da língua portuguesa, nomeadamente na sua forma escrita, por parte de alguns deles pois, a partir deste diagnóstico, foi possível apresentar uma proposta didática mais ajustada às necessidades destes alunos. Atendendo a estas dificuldades que referimos, considerámos que seria adequado basear a nossa prática nas teorias da aprendizagem por descoberta de Bruner e a da aprendizagem significativa de Ausubel, pois poderiam contribuir para minimizar ou até colmatar essas dificuldades.

Por atribuir um papel ativo ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, aplicação da teoria da aprendizagem por descoberta permite desafiar-lo a construir o seu conhecimento de forma mais autónoma. Assim, foi possível transmitir à turma, metodologias de trabalho e de estudo, procurando levar os alunos a desenvolver competências transversais a várias disciplinas e que se mostram essenciais durante o período de quarentena provocada pela pandemia de covid-19. Deste modo, a aprendizagem não fica condicionada à exposição do professor na sala de aula, já que os alunos poderão aplicar, durante o estudo autónomo, as competências anteriormente adquiridas. De facto, o desejável é que os alunos, de forma progressiva, se tornem capazes de superar dificuldades e de aprender autonomamente de forma eficaz, autorregulando o seu processo de aprendizagem e educação, preparando-se adequadamente para a sua vida futura. Este foi, precisamente, um dos objetivos que guiou a nossa prática.

Por outro lado, a metodologia proposta por Bruner, ao socorrer-se da curiosidade natural de quem aprende, permitiu aumentar os níveis de motivação e compromisso com a aprendizagem de um grupo considerável de alunos.

A falta de hábitos de estudo e, em alguns casos, o facto de estarem inseridos num contexto familiar difícil, em que a escola não é valorizada - algo refletido no fraco envolvimento dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos alunos²⁰⁰ - a aplicação da teoria de Ausubel revelou-se de grande utilidade, pois poder-se-á garantir uma maior durabilidade das aprendizagens se estas tiverem maior significado para os alunos e estiverem, de algum modo, relacionadas com o seu contexto de vida.

Parte bastante significativa destes alunos, dado o sistema de ensino de onde provêm (dos PALOP, na sua maioria), consideravelmente diferente do sistema português, não possuem, na sua estrutura cognitiva, conhecimentos prévios que são exigidos pelo currículo da disciplina de História no 10º ano, nem desenvolvem da mesma forma determinadas competências como o trabalho colaborativo ou o sentido crítico. Perante este contexto foi necessário despende de mais tempo para conhecer melhor os alunos, as suas dificuldades e a sua estrutura cognitiva. Tal implicou atribuir-lhes, com maior frequência, um papel ativo durante as aulas e fazer com que ocorressem mais momentos de avaliação formativa, possibilitadores da realização de um diagnóstico o mais rigoroso possível sobre aquilo que eram os seus conhecimentos prévios e as suas dificuldades. Foi fundamental percebermos que conceitos não eram claros para eles, mas que eram essenciais para uma aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares que lecionámos, pois só assim foi possível fornecer aos alunos, os organizadores prévios necessários à partida.

Se em turmas mais homogêneas (no que concerne ao percurso escolar dos alunos) não haverá tanta necessidade de reservar tempo de aula para o treino de competências essenciais para a disciplina e/ou o estudo de conceitos-chave que já deveriam ser dominados pelos alunos, em turmas como a 10º LH da Escola Secundária da Baixa da Banheira, é fundamental para o sucesso dos alunos que tal aconteça, por forma a colmatar as dificuldades dos mesmos. Se por um lado, o professor dispõe de menos tempo de aula para lecionar os conteúdos, por outro, o papel pedagógico deste adquire especial importância como mediador no processo de aprendizagem, pois mesmo o manual escolar não está preparado para dar resposta às necessidades e dificuldades destes alunos.

²⁰⁰ Há alunos que se mostram muito cansados e chegam mesmo a adormecer nas aulas. Alguns deles, nomeadamente as raparigas, chegaram a admitir que vão dormir muito tarde e que têm de realizar muitas tarefas em casa e ajudar a família, não lhes restando muito tempo para estudar. A ausência sistemática dos encarregados de educação nas reuniões com o diretor de turma é reveladora da fraca valorização dada à escola.

A título de exemplo, referimos o conceito de romanização, que abordámos durante a nossa prática de ensino supervisionada: este conceito-chave, mais abrangente e essencial para a compreensão de alguns conteúdos do programa da disciplina de História no 10º ano, é previamente estudado pelos alunos que fizeram o seu percurso escolar no sistema de ensino português, no 5º e 7º anos²⁰¹, mas para uma parte considerável dos alunos da turma a quem lecionámos aulas, é a primeira vez que se deparam com este conceito. Não dispondo na sua estrutura cognitiva de conceitos mais abrangentes que deveriam ter sido apreendidos em anos de escolaridade anteriores, a significância e compreensão dos conceitos ficam comprometidos, algo que pode ter reflexos negativos na motivação e autoestima dos alunos, constituindo um obstáculo para a realização de novas aprendizagens.

Atendendo às características da turma, consideramos ter sido importante recorrermos a vários métodos de ensino e concebido atividades diversificadas centradas não só na aquisição de conhecimentos, mas também no desenvolvimento de competências transversais a várias áreas e cada vez mais essenciais. Os conhecimentos históricos são fundamentais para compreender o presente, sendo possível estabelecer paralelismos, algo que procurámos transmitir aos alunos: o ensino de hoje, tal como na Roma Antiga, está subordinado a determinado fim educativo. Se antes, o ideal era formar o *vir bonus* (*homem bom*), um cidadão cumpridor e honrado, o ideal preconizado pela atual política educativa, assente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, procura também ele formar cidadãos que detenham competências como saber comunicar, ter sentido crítico e ser criativo, respeitar as diferenças, saber viver integrado na sociedade e dar o seu contributo válido para a mesma, em suma, que saibam corresponder às exigências do século XXI e sejam capazes de intervir de forma esclarecida e ponderada na sociedade.

Outro aspeto da nossa prática letiva que se revelou benéfico para os alunos foi o facto de privilegiarmos a análise de documentos diversos, não nos limitando àqueles que integram o manual escolar. Ao recorrermos a documentos com os quais os alunos não esperavam deparar-se numa sala de aula - como vinhetas de banda desenhada ou

²⁰¹ Vide ALMEIDA, António Campar de; et al - *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, s.d, p. 6. CUNHA, Pedro José Paiva da; NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel - *Metas Curriculares de História: 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 6.

documentos audiovisuais – conseguimos despertar e/ou manter o interesse dos alunos pela aprendizagem dos conteúdos curriculares, bem como garantir, em parte, a durabilidade da mesma. De igual modo, a leitura e interpretação de fontes escritas, nomeadamente excertos de obras de autores romanos, revelou até que ponto é importante ler e saber compreender o que se lê, seja para adquirir novos conhecimentos, seja para exercer o sentido crítico e a capacidade de observação.

Reconhecemos a importância de conceber uma planificação que defina a forma como organizamos os conteúdos e como estes vão ser transmitidos aos alunos. Esta deve ser alicerçada numa preparação científica sólida, que nos permita esclarecer as dúvidas dos alunos e transmitir os conteúdos de maneiras diversas, consoante as necessidades dos mesmos. Só com um bom domínio dos conteúdos, sejam eles mais ou menos complexos, é possível *desconstruí-los* e transmiti-los sob uma forma simples e clara, facilmente compreensível para os alunos (por exemplo, através de analogias), mas não menos rigorosa.

Reconhecemos a importância da articulação entre as componentes teórica e a prática, sobretudo quando confrontados com uma realidade escolar em concreto. Trata-se de colocar a teoria ao serviço da prática, ajustando-a a cada contexto e adaptando-a às necessidades dos alunos.

A nossa prática de ensino supervisionada foi uma experiência profundamente enriquecedora, com resultados muito além das nossas expectativas iniciais, quer a nível académico quer pessoal, pois constituiu uma oportunidade de aprendizagem essencial para os mestrandos, que podem assim desafiar-se a si mesmos, identificar as suas fragilidades e começar a definir o perfil de professor que pretendem vir a ser na sua atividade futura. Foi possível vencer receios, pois apesar da vontade de ensinar, existe sempre algum constrangimento e timidez iniciais, causados pela inexperiência; assim, foi importante conhecer um contexto escolar muito diferente daquele por que passámos enquanto alunos e compreender a existência de realidades de vida multivariadas. É gratificante perceber que a nossa prática letiva, pautada pela comunicação e respeito mútuos, veio também a ter efeitos positivos na motivação e no gosto pela aprendizagem por parte dos alunos, ao mesmo tempo que o interesse que estes foram manifestando ao longo das aulas lecionadas, atuou como um estímulo muito positivo e importante, relativamente ao meu empenho e entrega.

Para finalizar, gostaria de salientar a importância que, a nível pessoal, assumiu esta vivência preparatória de uma vida profissional futura. A realização do estágio, a forma como decorreu, o ambiente de colaboração e de partilha, o contacto direto com os alunos muito contribuíram para definir a minha posição enquanto professora, proporcionando-me a certeza de ter escolhido o melhor caminho.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia | Geral

ALMEIDA, António Campar de; *et al* - *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, s.d.

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *Um novo Tempo da História: Parte 1 – História A – 10.º Ano*. 1.ª ed [7ª reimp.]. Porto: Porto Editora, 2017.

CUNHA, Pedro José Paiva da; NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel - *Metas Curriculares de História: 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

MARQUES, Tatiana – *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*. S.l.; Grãonauta, 2013

Bibliografia | Científica da área de História

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. - *História da Pedagogia*, vol. I. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

ALARCÃO, Jorge de - *O Domínio Romano em Portugal*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1988.

ALFÖLDY, Géza - *A História social de Roma*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

BEARD, Mary – *SPQR - Uma História da Roma Antiga*. Lisboa: Bertrand Editora, 2016.

CITRONI, Mario; *et al.* - *Literatura de Roma Antiga*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CARVALHO, Joaquim de – “Capítulo II - A educação em Roma”. In CARVALHO, Joaquim de - *Esboço de uma história da educação*. Disponível em: http://www.joaquimdecarvalho.org/obra/obra_seccao/244

CORREIA, Virgílio Hipólito - “Viver e morrer em sociedade, na Lusitânia Romana”. In ÁLVAREZ, José María Martínez - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016.

DAVIES, Penelope – “Arte Romana”. In DAVIES, Penelope; *et al.* – *A Nova História da Arte de Janson: A Tradição Ocidental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

- EDMONSON, Jonathan – “Os recursos económicos e as formas de produção”. In ÁLVAREZ, José María Martínez - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016.
- FABIÃO, Carlos - “A Lusitânia no contexto da globalização romana”. In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, pp. 194-197.
- FABIÃO, Carlos – “El ejército romano en Portugal”. In MORILLO, Ángel Cerdán (ed.) - *El ejército romano en Hispania: Guía arqueológica*. León: Universidad, 2007.
- FRÍAS, Manuel Salinas de – “O contacto. O impacto da presença romana na Lusitânia”. In ÁLVAREZ, José María Martínez - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016.
- GUERRA, Amílcar – “O Oriente Mediterrânico e a Hispânia”. In BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de (coord.) – *História de Roma Antiga. Vol.1.Das Origens À Morte de César*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
- GRIMAL, Pierre – *O Século de Augusto*. Lisboa: Edições 70, 2018.
- JOYAL, Mark; MCDUGALL, Ian; YARDLEY, John - *Greek and Roman Education: a sourcebook*. New York: Routledge, 2009.
- MANGAS, Julio – “La agricultura romana”. In *Cuadernos de História 16, n.º 84*, 1995.
- MANGAS, Julio; *et al.* – “Vida cotidiana en Roma”. In *Cuadernos de História 16, n.º 49*, 1995.
- MANTAS, Vasco Gil – “As cidades romanas de Portugal: problemática histórica e arqueológica”. In BRANDÃO, José Luís; CARVALHO, Pedro C.; SOARES, Carmen (coord.) - *História Antiga: Relações Interdisciplinares. Paisagens Urbanas, Rurais & Sociais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.
- MANTAS, Vasco Gil – “Império Cultura e Romanidade”. In CORRÊA-CARDOSO, João; FIALHO, Maria do Céu - *Romanística Um*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- URIEL, Pilar Fernández – “La conquista de la Peninsula Iberica por Roma”. In MORILLO, Ángel Cerdán (ed.) - *El ejército romano en Hispania: Guía arqueológica*. León: Universidad, 2007. *El ejército romano en Hispania: Guía arqueológica*. León, Universidad de León, 2007.
- MARROU, H. - *História de la Educacion en la Anteguedad*. Madrid: Akal Editor, 1985.
- MORILLO, Ángel Cerdán; *et al.* - *El ejército romano en Hispania: Guía arqueológica*. León: Universidad de León, 2007.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha – *Estudos da Cultura Clássica: II Volume - Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

SANTOS, Ana Rita; KREMER, Maria de Jesus Duran - *Mosaicos Romanos: nas Coleções do Museu Nacional de Arqueologia*. Lisboa: Instituto Português de Museus, 2005.

SCHATTER, Thomas – “A cidade: entre a tradição indígena e o modernismo romano: reflexões sobre uma nova experiência para os Lusitanos”. In ÁLVAREZ, José María Martínez - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016.

VEYNE, Paul - *A Vida Privada no Império Romano*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017.

LE ROUX, Patrick – “A criação romana da Lusitânia” - In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, pp. 93-99.

FRÍAS, Manuel Salinas de – “O contacto. O impacto da presença romana na Lusitânia”. In ÁLVAREZ MARTÍNEZ, José María; *et al.* - *Lusitânia Romana: origem de dois povos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2016. Direção Geral do Património Cultural, 2016, p. 62.

Bibliografia | Científica das áreas Pedagógica e Didática

ALEGRO, Regina Célia – *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2008. (Tese de doutoramento).

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen - *Psicologia Educativa*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980, p. 32-34; MOREIRA, Marco Antonio – *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, pp. 38-40.

BRUNER, Jerome – *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRUNER, Jerome – *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1999.

MONTEIRO, Miguel C. – Ensino da História. In O Ensino como Fator de Envolvimento numa Escola para Todos. Lisboa: Climepsi Editores, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio – *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio – *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 2011.

OLSON, David – *The Cognitive Revolution in Education Theory*. Londres: Continuum, 2007.

PENÃ, Antonio Ontoria; *et al.* – *Mapas Conceituais: Uma Técnica para Aprender*. Lisboa: ASA, 1994.

SILVA, Helena Santos, LOPES, José – “Como dar *feedback* eficaz aos alunos?”. In SILVA, Helena Santos, LOPES, José – *Eu, Professor Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação, 2015.

Bibliografia | Eletrónica

Diário da República, 1.^a Série, N.º 19, Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro (Reorganização administrativa do território das freguesias). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/373798> .Consultado em: 05/06/2020.

<http://www.cursos.esbb.pt/#cprof> .Consultado em: 05/06/2020.

MOREIRA, Marco Antonio – *O que é afinal aprendizagem significativa?*. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf> .Consultado em: 12/03/2020.

POSADA, Jorge Jairo – “Jerome Bruner y la educación de adultos”. *Proyecto Principal de Educación*. S.l. N.º 32 (1993). Disponível em: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/bruner001.pdf .Consultado em: 05/04-/2020.



Projeto Educativo - Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021 da Escola Secundária da Baixa da Banheira. Disponível em: https://www.esbb.pt/web/wp-content/uploads/2019/06/PE_e_PPM_2018_2021.pdf .Consultado em 05/06/2020.

WATKINS, Chris – *Jerome Bruner: ‘A life is a work of art, probably the greatest one we produce’*. Disponível em <https://ioelondonblog.wordpress.com/2016/07/13/jerome-bruner-alife-s-a-work-of-art-probably-the-greatest-one-we-produce/> .Consultado em: 03/04/2020.

ANEXOS

ANEXOS | Planificações

Anexo 1: Planificação da aula n.º 1

<p>U LISBOA UNIVERSIDADE DE LISBOA</p> <p>ic Instituto de Educação</p> <p> Escola Secundária da Baixa da Banheira</p> <p> REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>		<p>Ano: 10.º</p> <p>Turma: LH</p> <p>Data: 20 de novembro de 2019</p> <p>Aulas previstas: 1 aula de 50 min.</p> <p>Professor(a): Joana Martins Borralho</p> <p>Professor(a) cooperante: Noémia Braz</p>		<p>Tema: A Arte Romana</p> <p>Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica</p> <p>Unidade didática: 2 – O Modelo Romano</p> <p>Subunidade(s) didática(s): 2.2 – A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática</p> <p>Sumário: Apresentação e debate sobre os modelos artísticos romanos.</p>		<p>Planificação a curto prazo da disciplina de História A</p>	
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
A arte romana	1. Apresentações	1.1. Apresentação da professora e dos alunos		- Breve apresentação da professora e dos alunos.		10 min.	
		1.2. Calendarização das atividades		- Após ditar o sumário, a professora apresenta os conteúdos que serão abordados ao longo das aulas e os objetivos de aprendizagem, bem como os elementos de avaliação, procedendo à sua calendarização.	Apresentação digital	7 min.	
	2. Diagnosticar aquilo que o aluno já sabe	2.1 Identificar manifestações artísticas atuais e romanas		- Debate com a turma acerca de manifestações artísticas atuais e da antiguidade clássica que os alunos conheçam e reflexão acerca da questão: <i>Qual/quais é/são a(s) função/funções da arte?</i>		10 min.	Comunicação escrita e oral dos alunos.
			Pragmatismo Propaganda	- A partir dos contributos dos alunos, a professora retoma a matéria anteriormente lecionada sobre a cultura e o urbanismo romanos, explicitando algumas características da arte romana: pragmática, monumental, urbana e propagandística.		5 min.	
		2.2 Identificar – de forma genérica – semelhanças e diferenças entre a arte grega e a arte romana		- De modo a reconhecerem as influências da arte grega na arte romana e algumas inovações desta última, os alunos devem, em grupos de dois ou três elementos, realizar uma ficha de exercícios. Nesta ficha a turma deverá fazer uma análise comparada de modelos artísticos gregos e romanos a partir de dois documentos iconográficos que são disponibilizados e, no	Fichas Quadro e giz	18 min.	

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
				final, cada grupo deverá partilhar as suas respostas, problematizando-se, sob orientação da professora, a síntese cultural greco-romana presente na arte.			

Perfil dos alunos¹	A, B, C, D, E, F, H, I
Educação para a Cidadania²	Educação intercultural

¹ - ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

² - Áreas temáticas da *Educação para a cidadania*: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Media; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

Anexo 2: Planificação das aula n.ºs 2 e 3

Planificação a curto prazo da disciplina de História A

Ano: 10. ^o Turma: LH Data: 21 de novembro de 2019 Aulas previstas: 2 aulas de 50 min. Professor(a): Joana Martins Borralho Professor(a) cooperante: Noémia Braz			Tema: A Arte Romana Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano Subunidade(s) didática(s): 2.2 – A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática Sumário: Análise de modelos artísticos romanos: a arquitetura e a escultura. Realização de atividade.				
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
A arte romana	1. Caracterizar genericamente a arte romana	1.1. Compreender os fatores que permitiram o grande desenvolvimento da arte romana.		- Após ditar e projetar o sumário no quadro, a aula inicia-se com o esclarecimento de eventuais dúvidas e a colocação da questão: <i>Que fatores permitiram o desenvolvimento da arte romana?</i> A partir dos contributos da turma, esses fatores são explicitados pela professora, que, assim, relaciona a nova matéria com a lecionada em aulas anteriores.	Apresentação digital	10 min.	
		1.2. Reconhecer as principais características, manifestações e influências da arte romana	Pragmatismo Propaganda	- São recordadas algumas características da arte romana e abordadas as várias manifestações e influências da arte romana.		5 min.	
		2.1. Reconhecer a ligação da arquitetura ao urbanismo romano		A) Arquitetura - A professora retoma a ideia de que a cidade é o centro da vida romana e realça a importância do urbanismo, explicando por que razão a arquitetura é a expressão mais forte da arte romana. São ainda recordadas as principais tipologias arquitetónicas.	Manual (p. 99)	10 min.	Ficha de exercícios
	2. Caracterizar os modelos arquitetónicos romanos	2.2. Reconhecer as principais características da arquitetura romana		- Através de uma análise e/ou comparação de documentos iconográficos orientada pela professora, são apresentadas as características gerais da arquitetura romana.		5 min.	

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
		2.3 Identificar as principais influências da arquitetura romana 2.4. Compreender as principais inovações da arquitetura romana	<i>Podium</i>	- Igualmente com recurso à análise de documentos iconográficos e com o retomar do exercício realizado pelos alunos na aula anterior, são abordadas: (i.) as influências gregas e etruscas na arte romana e (ii.) as inovações romanas. Conclui-se o estudo da arquitetura com a explicação dos materiais que eram utilizados.		20 min.	
				-----INTERVALO-----			
	3. Caracterizar a escultura romana	3.1. Reconhecer as várias tipologias e funções da escultura romana 3.2. Identificar as principais influências da escultura romana 3.3. Compreender as principais inovações da escultura romana	Realismo	B) Escultura - Partindo de uma análise (em grupo) de documentos iconográficos, a professora caracteriza a escultura romana, abordando as várias tipologias e respetivas funções. Utilizando-se o exercício realizado na última aula, são ainda explicitadas, a partir dos contributos dos alunos, as principais influências e inovações da escultura romana	Apresentação digital Manual (p.102)	20 min.	
		3.4. Identificar materiais e técnicas utilizados		- A professora explica quais eram os materiais e técnicas utilizados.		5 min.	
	4. Identificar outras manifestações artísticas romanas	4.1. Reconhecer a existência de outras manifestações artísticas romanas: o mosaico e a pintura		C) Outras manifestações artísticas - Apresentação genérica de outras manifestações artísticas romanas (mosaico e pintura).		10 min.	
	5. Avaliação	5.1. Aplicação e verificação das aprendizagens		- Realização de uma pequena ficha de exercícios.	Ficha	15 min.	
Perfil dos alunos¹				A, B, C, D, E, F, H, I			
Educação para a Cidadania²				Educação Intercultural			

Anexo 3: Planificação das aulas n.ºs 4 e 5

Planificação a curto prazo da disciplina de História A

Ano: 10.º Data: 25 de novembro de 2019 Aulas previstas: 2 aulas de 50 min. Professor(a): Joana Martins Borralho Professor(a) cooperante: Noémia Braz			Tema: Cultura, poder e ensino no século de Augusto – A apologia do imperador e do Império na épica Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano Subunidade(s) didática(s): 2.2 – A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática Sumário: Entrega e correção da ficha e do miniteste. Reconhecer a apologia do Império na épica. Resolução de exercícios.				
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
- A apologia do Império na épica	1. Evidenciar a intenção apologética da épica. 1.1. Reconhecer a importância de Augusto como protetor das Letras e seu inspirador. 1.2. Compreender o ambiente cultural no século de Augusto.		Mecenas	- Após ditar e projetar o sumário, a professora entrega uma das fichas realizadas numa aula anterior, procedendo-se à sua correção, em que é solicitado aos alunos que redigiram as melhores respostas que as leiam em voz alta, de modo a servirem de referência aos colegas. Segue-se a entrega do miniteste e a divulgação das classificações obtidas pela turma.	Apresentação digital	15 min.	
				- É realizada uma breve síntese da matéria lecionada na aula anterior, sendo colocadas questões aos alunos e esclarecendo-se eventuais dúvidas. É também introduzida a nova matéria através de uma apresentação sumária dos principais conteúdos a lecionar.		10 min.	Ficha a realizar individualmente ou em pequeno grupo.
				- Com recurso à análise de uma barra cronológica com os principais acontecimentos da carreira política de Augusto e de um excerto de <i>Os Feitos do Divino Augusto</i> presente no manual é retomada a matéria de aulas anteriores acerca dos poderes do imperador, particularmente os de Augusto (63 a.C.-14 d.C.) e a sua ascensão ao poder, através do cometa e discussão dos dois documentos com a turma.	Manual (p. 79)	10min.	
				- A professora explicita o importante papel de Augusto como protetor das Artes e das Letras, bem como o de Mecenas (68 a.C. – 8 a.C.). É realizada uma breve explicação acerca do ambiente cultural vivido no século I d.C., abordando-se a existência de círculos literários, bibliotecas e leituras públicas.		15 min	

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
		1.3. Reconhecer os principais poetas e obras		INTERVALO		5 min	
		1.4. Compreender a intenção propagandística da literatura	Épica Epoieia Apologia	- A professora questiona os alunos sobre se conhecem algum poeta ou obra literária romana, passando depois a referir os principais poetas e obras. - Partindo da análise de pequenos excertos de obras literárias que reflatam o <i>destino glorioso</i> atribuído ao povo romano e a Augusto (Ex.: <i>Eneida</i> de Virgílio) destacar e compreender a intenção propagandística na literatura. Aborda-se com destaque a importância de Virgílio e da <i>Eneida</i> , o poema <i>naional</i> e a identificação que faz de Augusto com Eneias, herói troiano fundador mítico de Roma.		20 min.	
	2. Síntese dos conteúdos	2.1. Resumir os conteúdos abordados e destacar os mais relevantes.		- Realização de uma pequena ficha que implica a análise de um excerto da <i>Eneida</i> , com o objetivo de identificar versos com carácter propagandístico.		15 min.	
				- Leitura e comentário de uma citação da historiadora Mary Beard acerca da importância da <i>Eneida</i> e realização de uma síntese da aula.		10 min.	

Perfil dos alunos¹
A, B, C, D, E, F, I

Educação para a Cidadania²
Dimensão Europeia da Educação

¹ ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

² Áreas temáticas da Educação para a cidadania: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Empreendedorismo; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Media; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

Planificação a curto prazo da disciplina de História A

Ano: 10. ^o Turma: LH Data: 27 de novembro de 2019 Aulas previstas: 1 aula de 50 min. Professor(a): Joana Martins Borralho Professor(a) cooperante: Noémia Braz				Tema: Cultura, poder e ensino no século de Augusto – A apologia do imperador e do Império na historiografia Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano Subunidade(s) didática(s): 2.2 – A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática Sumário: Conclusão da aula anterior: a apologia do Império na História. Realização de exercícios.			
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
- A apologia do Império na historiografia	1. Evidenciar a intenção apologética da historiografia.	1.1. Compreender a intenção propagandística e civilizadora atribuída à História em Roma 1.2. Reconhecer os principais autores e obras	Pragmática Civilizadora Propaganda	- Após ditar e projetar o sumário, a professora retoma a matéria da aula anterior através da realização de uma síntese dos principais conteúdos e da colocação de questões/ esclarecimento de dúvidas.	Apresentação digital	10 min.	Ficha a realizar individualmente ou em pequeno grupo.
				- Entrega das fichas de exercícios realizadas em aulas anteriores e correção das mesmas. Será solicitado aos alunos que redigiram as melhores respostas que as leiam em voz alta, de modo a servirem de referência aos colegas.		10 min.	
				- Reflexão e debate com a turma acerca de qual deverá ser o papel da História na atualidade e qual era a sua função na Roma Antiga.		5 min.	
				- De forma a compreender o apreço e a função atribuídos pelos romanos à História é pedido aos alunos que, individualmente ou a pares, analisem um excerto da obra <i>História Romana</i> , da autoria de Tito Lívio [Doc.24 – B]. A partir dos comentários dos alunos ao excerto, a professora explicita a importância atribuída por Roma à História, bem como a sua função civilizadora. São referidos os principais autores e obras, seguindo-se a análise e comentário com a turma de alguns excertos que espelham a intenção propagandística e outras características anteriormente apontadas à historiografia romana (pragmática e civilizadora).	Manual (p.105)	15 min	
						10 min	

Perfil dos alunos ¹	A, B, C, D, E, F, I
Educação para a Cidadania ²	Dimensão Europeia da Educação

¹-ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H-Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

²-Áreas temáticas da Educação para a Cidadania: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação Intercultural; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Media; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

Anexo 5: Planificação das aulas n.ºs 7 e 8

Planificação a curto prazo da disciplina de História A

Ano: 10. ^o Data: 28 de novembro de 2019 Aulas previstas: 2 aulas de 50 min. Professor(a): Joana Martins Borralho Professor(a) cooperante: Noémia Braz			Turma: LH Tema: Cultura, poder e ensino no século de Augusto Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano Subunidade(s) didática(s): 2.2 – A afirmação imperial de uma cultura urbana pragmática Sumário: Discussão acerca da organização do sistema de ensino romano. Realização de exercícios.					
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Recurso(s)	Tempo	Avaliação
O Ensino em Roma	1. Caracterizar o sistema de ensino romano.	1.1. Identificar os materiais escolares romanos		Atividade(s)	Apresentação digital	5 min.	10 min.	Exercícios a realizar individualmente ou em pequeno grupo.
				- A aula inicia-se com a projeção do sumário, sendo também apresentados, de forma sucinta, os objetivos da mesma.				
				- A professora retoma a matéria das aulas anteriores (a apologia do Império na épica e na historiografia) através do esclarecimento de eventuais dúvidas e da colocação de algumas questões, seguindo-se um comentário sobre as respostas dos alunos nas últimas fichas realizadas. B.				
				- A professora introduz a nova matéria (o ensino na Roma Antiga) com a colocação de uma questão à turma – <i>Que materiais trazem para a escola/aula?</i> Em função da participação dos alunos, esta vai registando no quadro os vários materiais escolares, devendo a lista ser utilizada numa atividade que se seguirá. B.E.	Quadro e giz	5 min.		
				- Os alunos são, igualmente, questionados acerca de quais seriam os materiais escolares romanos, sendo-lhes pedido que realizem, individualmente ou em pequeno grupo, um exercício de associação entre documentos iconográficos que representam materiais escolares romanos e a designação desses objetos. De forma a conseguirem realizar a atividade, os alunos têm de consultar o manual, promovendo-se, assim, um método de pesquisa orientado pela professora. A. B. C. E. F. I.	Manual (pp. 104-106)	10 min		
				- Utilizando a lista de materiais que os alunos trazem consigo para as aulas, é feita uma analogia entre os materiais escolares do século XXI e os do século I d.C. B. D. I.		5 min.		

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
		1.2. Compreender a organização e função do ensino em Roma.	<i>Litterator</i> <i>Gramático</i> <i>Rethor</i>	- A professora explicita qual era o ideal educativo romano e compara-o com o ideal educativo atual. Segue-se uma caracterização dos vários graus de ensino, recorrendo-se, para tal, a um método de exposição dialogada, com a colocação de questões aos alunos e a análise (em grupo) de documentos iconográficos ilustrativos da matéria em apreço. A, B, C, D, E, I.		15 min	
				-----INTERVALO-----			
				- Após o intervalo, a professora conclui a caracterização dos graus de ensino existentes na Roma Antiga. A, B, C, D, E, I.			
				- Visualização de um excerto do documentário <i>Meet the Romans with Mary Beard</i> (2012) acerca do ensino em Roma e realização de um exercício. B, C, D, F, I.	Excerto do documentário <i>Meet the Romans</i>	20 min	
A romanização da Península Ibérica	2. Compreender como se processava a integração de uma região no universo imperial	1.3. Compreender a função da rede escolar e a sua importância no mundo romano 1.4. Reconhecer os incentivos dados pelo Estado ao ensino.	Romanização Aculturação	- Explicação do contexto de surgimento da rede escolar romana, da sua função e impacto. A professora aponta ainda os principais incentivos atribuídos pelo Estado romano ao ensino. B, C, I.		10 min.	
				- Início do estudo da romanização da Península Ibérica, introduzindo-se o tema com um debate acerca do conceito de romanização . Este deverá partir da análise de uma vinheta da banda desenhada <i>Astérix e Obélix</i> . A, B, C, D, E, I.			
					Manual (p. 108)	10 min.	

Perfil dos alunos ¹	A, B, C, D, E, F, I
Educação para a Cidadania ²	Dimensão Europeia da Educação; Educação para a Igualdade de Género

¹ ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA) – A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

² Áreas temáticas da Educação para a Cidadania: Dimensão Europeia da Educação; Educação Ambiental; Educação do Consumidor; Educação Financeira; Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz; Educação para a Igualdade de Género; Educação para o Risco; Educação para o Desenvolvimento; Educação para o Empreendedorismo; Educação para o Voluntariado; Educação para os Direitos Humanos; Educação para os Media; Educação Rodoviária; Educação para a Saúde e para a Sexualidade; e outras, de acordo com as necessidades diagnosticadas pela escola. Informação relativa às áreas temáticas disponível em <http://www.dge.mec.pt/areas-tematicas>

Anexo 6: Planificação das aulas n.ºs 9 e 10

Planificação a curto prazo da disciplina de História A

Ano: 10.º Data: 02 de dezembro de 2019 Aulas previstas: 2 aulas de 50 min. Professor(a): Joana Martins Borralho Professor(a) cooperante: Noémia Braz				Turma: LH Tema: Cultura, poder e ensino no século de Augusto Módulo: 1 – Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica Unidade didática: 2 – O Modelo Romano subunidade(s) didática(s): 2.3 – A integração de uma região periférica no universo imperial: a romanização da Península Ibérica Sumário: Continuação da aula anterior: debate acerca da romanização da Península Ibérica e dos fatores que a facilitaram. Realização de um quiz.				
Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Recurso(s)	Tempo	Avaliação
				Atividade(s)				
A romanização da Península Ibérica	1. Compreender como se processava a integração de uma região no universo imperial	1.1. Compreender os conceitos de romanização e aculturação	Romanização Aculturação	- A aula inicia-se com a projeção do sumário, sendo também apresentados, de forma sucinta, os objetivos da mesma.	- A professora retoma a matéria da aula anterior através do esclarecimento de dúvidas e da colocação de algumas questões, realizando-se uma síntese dos principais conteúdos.	Apresentação digital	5 min.	
				- É pedido aos alunos que, em pequenos grupos, pensem numa vantagem e numa desvantagem do processo de romanização e que escrevam a sua resposta no caderno. Posteriormente, devem partilhar a resposta com a turma, enquanto a professora vai registando as mesmas o quadro. No final, realiza-se um pequeno debate, no qual a turma reflete sobre as respostas dos colegas.	- É analisada (em grupo) uma barra cronológica que contém os principais acontecimentos da conquista romana da Península Ibérica, que são igualmente explicitados pela professora. Esta última explica também como o exército e a imigração foram importantes veículos de romanização.	Quadro e giz	10 min.	
	2. Compreender como se processou a integração da Península Ibérica no universo imperial	2.1. Compreender como decorreu a conquista romana da Península Ibérica 2.2. Identificar e compreender os veículos de aculturação das populações submetidas		- Segue-se a análise de um mapa para que os alunos reconheçam a divisão administrativa romana da Península Ibérica.	-----INTERVALO-----		Manual (pp.	15 min
							5 min.	

Conteúdos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conceitos	ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS		Tempo	Avaliação
				Atividade(s)	Recurso(s)		
		<p>3. Síntese dos conteúdos e realização de exercícios</p>	Município	- Após o intervalo é retomada a explicação acerca da divisão administrativa da Península Ibérica e explicitado como a ação das autoridades provinciais facilitou o processo de romanização. Este aspeto é relacionado com a matéria das aulas anteriores, nomeadamente com o ensino, através de uma breve análise de uma página da banda desenhada <i>Águias de Roma</i> , que mostra o ensino e o processo de romanização pelo qual passa a personagem histórica Arminius.		10 min	
				- É retomada a matéria de aulas anteriores (fatores de coesão do Império e ensino), abordando-se novamente como a língua, a religião e o Direito foram veículos da romanização.		7 min	
				- Retomando-se a análise do mapa com a divisão administrativa da Península Ibérica, é destacado o grande número de cidades existentes. Depois a professora explica que tipos de cidades existiam, as suas características e como a sua criação foi um poderoso fator de romanização.		10 min.	
				- Finalmente é abordado o desenvolvimento económico, simultaneamente fator e resultado da romanização. Dentro deste aspeto é ainda destacada a importância da rede viária.		10 min.	
				- Realização de um pequeno <i>quiz</i> sobre a matéria, com recurso à aplicação <i>Plickers</i> .	Computador Projetor Telemóvel – aplicação <i>Plickers</i>	13 min.	

Anexo 7: Apresentação digital – Aula n.º 1



História A | 10.º Ano

Sumário

Apresentação e debate sobre os modelos artísticos romanos.

© Professora Joana Borralho

Apresentação

		
Conteúdos	Objetivos	Avaliação contínua
<ul style="list-style-type: none">▪ Cultura romana: arte, produção literária e historiográfica, ensino.▪ Homogeneização político-cultural do império.	Adquirir conhecimentos Desenvolver competências	Trabalho realizado em aula. Ficha de avaliação formativa (sem consulta). 4 de Dezembro





- Que manifestações artísticas atuais conhecem? E da Antiguidade Clássica?




- Qual é a função da arte?

Encontrar diferenças e/ou semelhanças

Arte romana

-  **Pragmática**
-  **Monumental**
-  **Propagandística**
-  **Urbana**



Anexo 8: Apresentação digital – Aulas n.ºs 2 e 3



História A | 10.º Ano

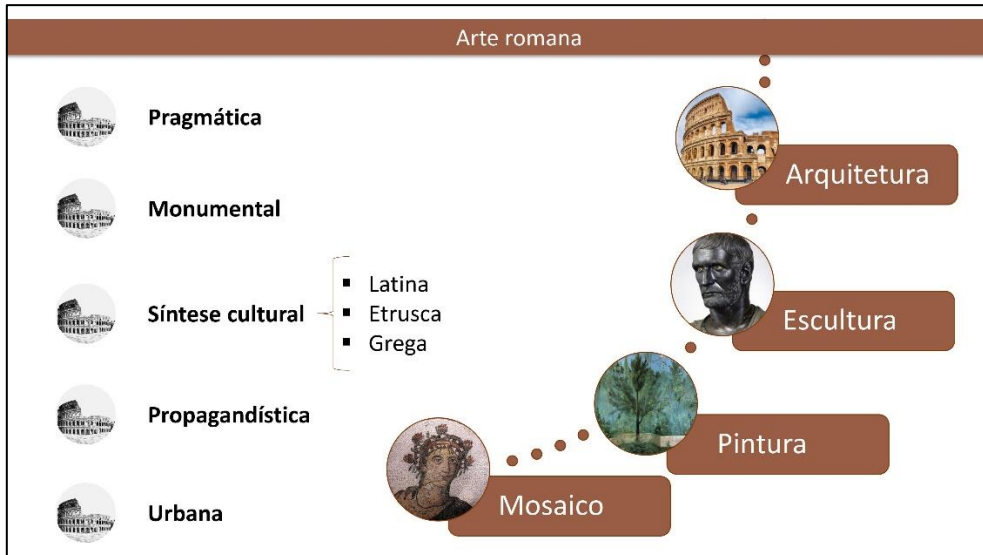
Sumário

Análise de modelos artísticos romanos: a arquitetura e a escultura. Realização de exercícios.

© Professora Joana Borralho



- Que fatores permitiram o desenvolvimento da arte romana?



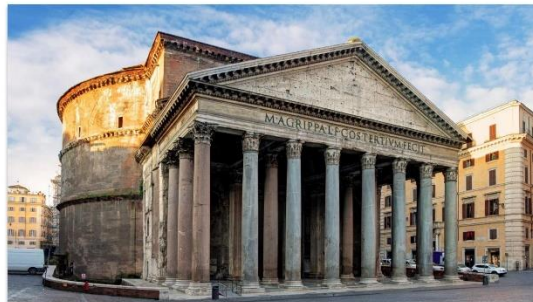
A EXPRESSÃO ARTÍSTICA MAIS FORTE...



Arquitetura – principais características



Arco de Trajano, Benevento

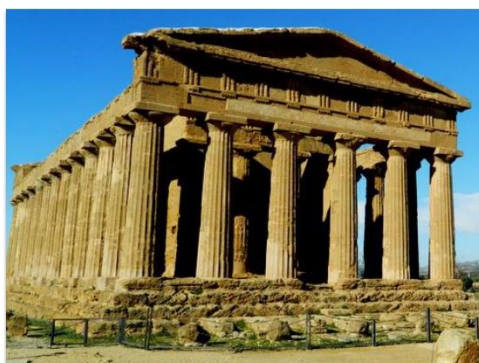


Panteão, Roma

Arquitetura – principais influências



Grega

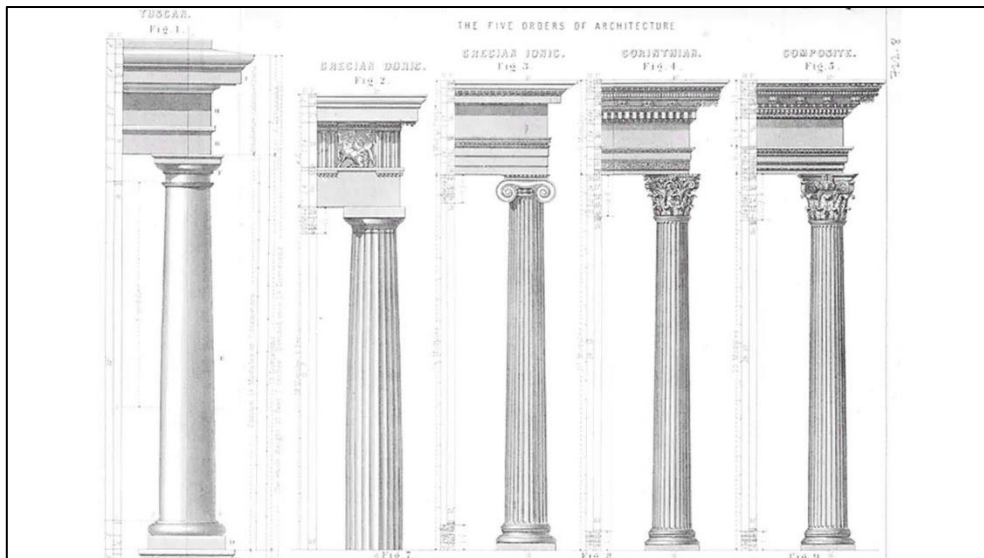


Templo da Concorrência, Sicília, séc. V a.C.

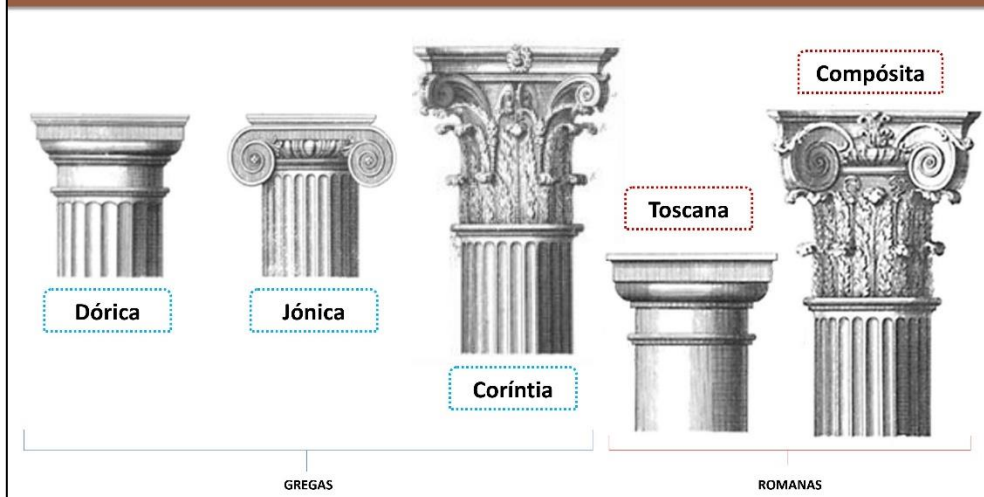


Maison Carré, Nîmes (França)

Podium
(inovação)



Ordens Arquitetónicas



Arquitetura – Inovações



Podium



Novas ordens



Sobreposição de ordens



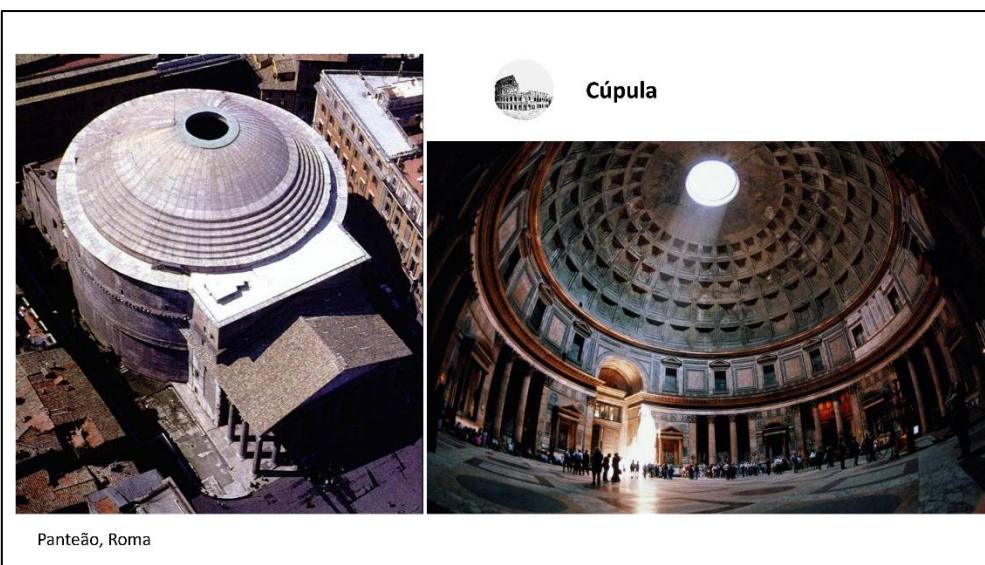
Substituição da escultura por dedicatória



Novos materiais – betão

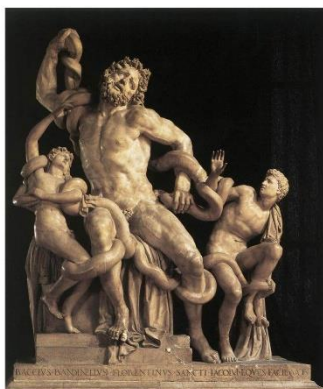


Podium

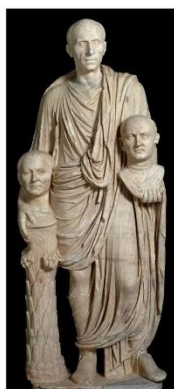




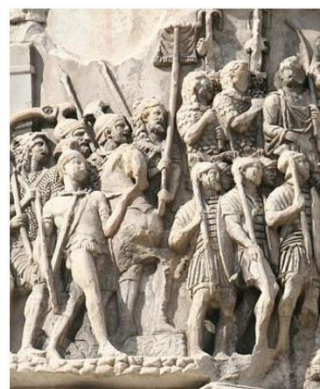
Escultura – tipologias, funções e influências



Réplicas de grandes obras gregas



Retrato

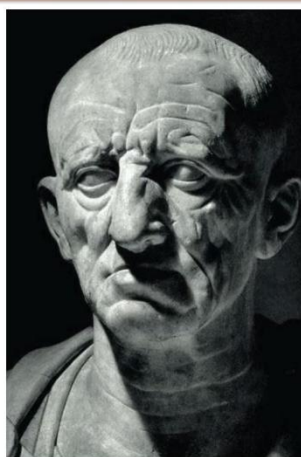


Relevo histórico-narrativo

Escultura – Inovações



Detalhe de *Hermes e Dioniso*,
Praxiteles (c.350 a.C.)



Retrato de Catão, o Velho. Séc. I a.C.

Encontrar
diferenças

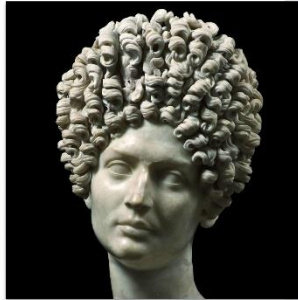


Realismo

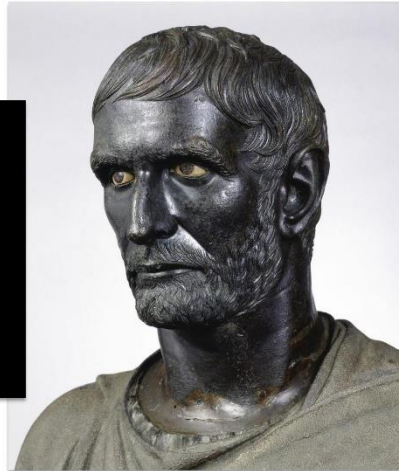
Escultura – Inovações



Estátua equestre de Marco Aurélio



Busto de matrona romana. Séc. II



Busto de Lucius Junius Brutus

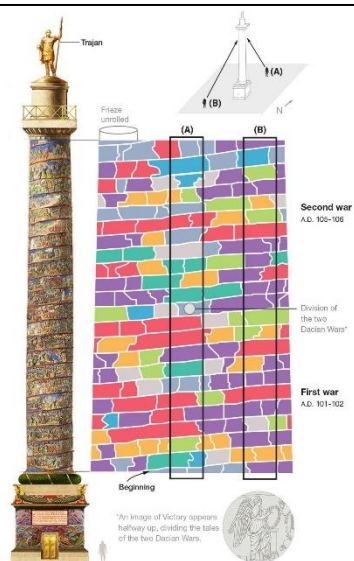
Um retrato imperial



Augusto de Prima Porta

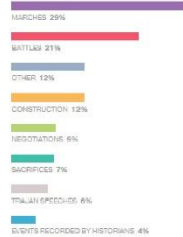


A coluna de Trajano



Breakdown of Activity

by length of scene



https://www.youtube.com/watch?time_continue=264&v=8YO-999dAh8&feature=emb_title

Uma B.D. Histórica



Outras manifestações artísticas



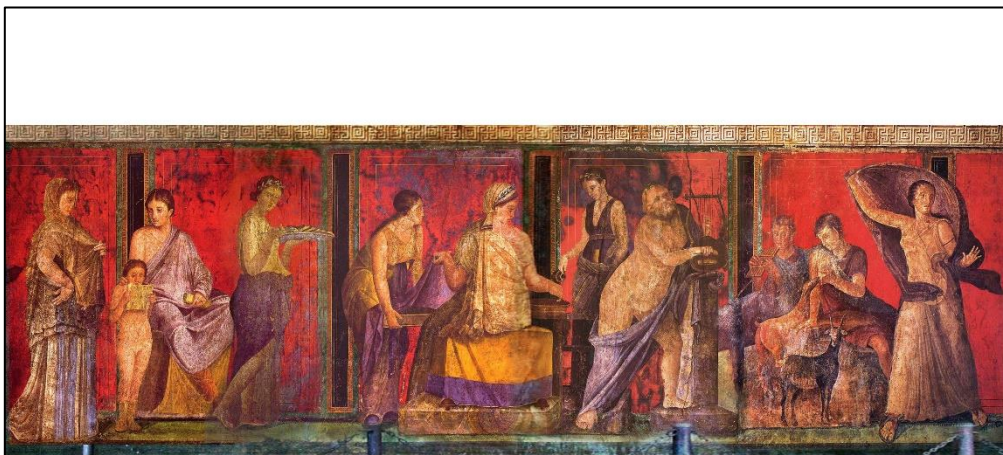
Pintura



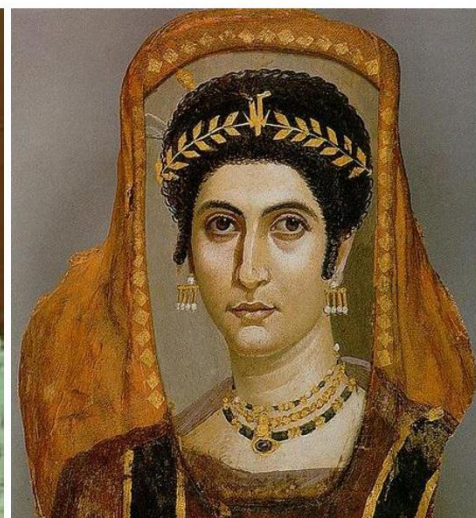
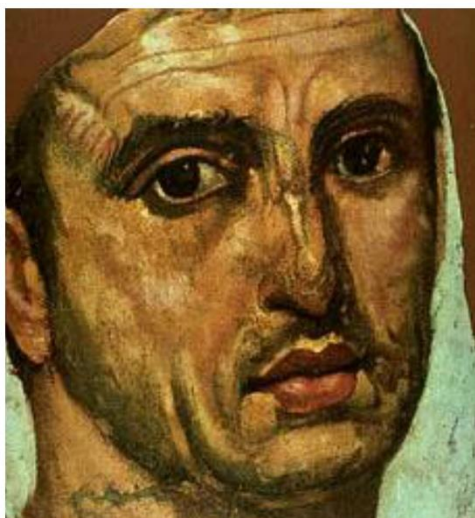
Mosaico



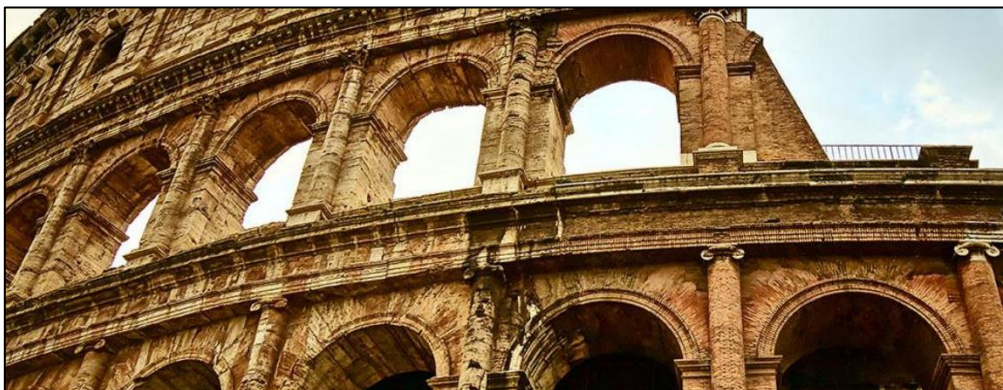
Fresco da Villa de Livia, Roma



Villa dos Mistérios, Pompeia

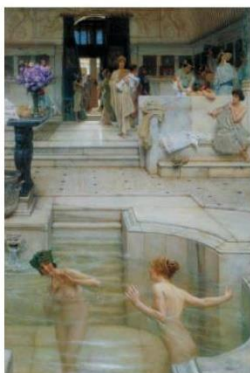


Retratos romanos encontrados no Egito

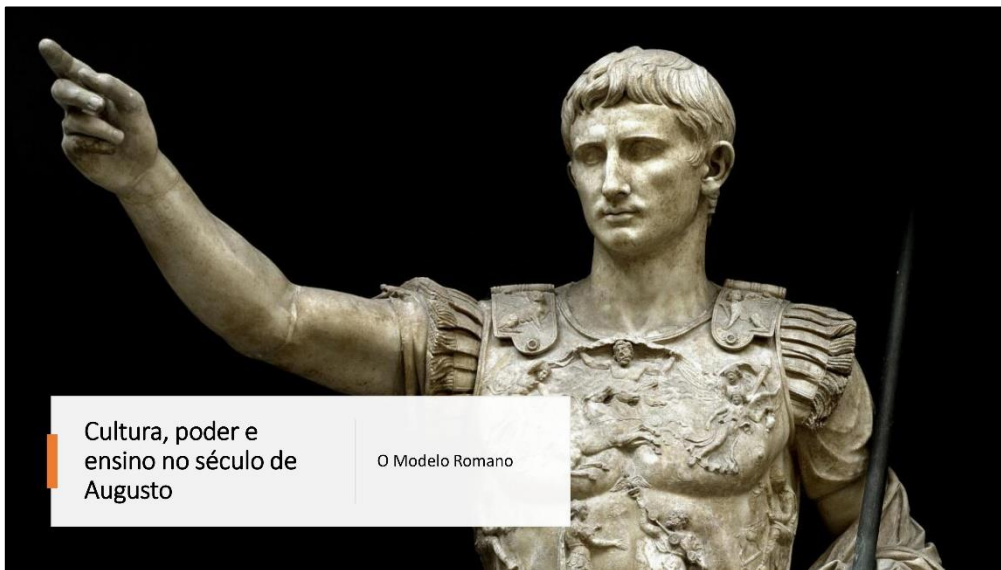


- Que obras de arte, edifícios ou objetos inspirados na arte da Antiguidade Clássica conhecem?

O legado artístico da Antiguidade



Anexo 9: Apresentação digital – Aulas n.ºs 4 e 5



Sumário

Entrega e correção da ficha e do mini-teste.
Reconhecer a apologia do Império na épica e na historiografia e a sua relação com o Ensino. Resolução de exercícios.

Correção da Ficha 6 – *História A*

1. Roma alicerçou o seu domínio sobre terras conquistadas. A fundação de uma nova cidade implicava um cuidadoso planeamento, e uma das características é que os Romanos seguiam os ensinamentos do arquiteto grego Hipódamo e as práticas comuns nos acampamentos militares sempre que estivessem a planear a construção de uma cidade. A cidade tinha duas vias principais, o cardo e o decumanos, continha também o fórum que era conhecido como o verdadeiro coração da cidade.

A segunda grande característica é o grande gosto dos Romanos pela monumentalidade e um dos grandes exemplos é o fórum que merecia muita atenção dos governantes; a monumentalidade espelhava a glória da cidade e dos seus imperadores, tanto nos edifícios utilitários como em obras decorativas ou comemorativas. **(Continua no diapositivo seg.).**

- Alexandra Graça



Correção da Ficha 6 – História A

1. **(Continuação)** Os Romanos tinham também um sentido utilitário, eram verdadeiros mestres do urbanismo, nada era deixado ao acaso, eles construíam coisas realmente necessárias à população e não mediam esforços para isso, faziam tudo a pensar no bem-estar da população e na estética da cidade (lazer, higiene, trabalho); as cidades romanas partilhavam o mesmo padrão urbanístico, eram todas reconhecíveis pelo seu fórum, calçadas de pedra, etc. Todas mostram um grande desejo de monumentalidade.

- Alexandra Graça



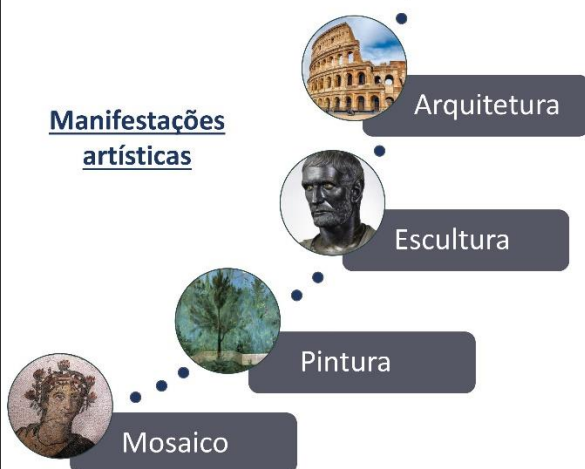
Resultados
do 1.º
mini-teste e
fichas

N.º	Nome	Avaliação Sumativa (70%)		Capacidades e aptidões adquiridas (25%)						
		1.º Teste	2.º Teste	Ficha 1	Ficha 2	Ficha 3	Ficha 4	Ficha 5*	Med. (Fichas)	1.º Mini-teste
1	Aires Mango									
2	Antonieta									
3	Daniela Guerreiro				11	17	11	18	14,25	81
4	Eva Mendes			8	17	13	5		10,75	35
5	Iara Amaral				20	19	18	16	18,25	172
6	Iris Lourenço			0	18	19	1		9,5	35
7	Joana Vasques			10	14	18	8		12,5	81
8	Kaylla Dearo			10	10	19	10		12,25	142
9	Leonel Dias									
10	Leticia Neves			0	16	18	6		10	89
11	Marcelo			8	17	13	1		9,75	76
12	Marcos Junior									
13	Nelsy Ramos			9	17	19	10		13,75	156
14	Nikole Melo			8	17	18	7		12,5	53
15	Ricardo Araújo			9	17	16	7		12,25	96
16	Rosita Bangura			5	10	4	0		4,75	10
17	Sintha									
18	Feliciana				19	17	14	18	17	104
19	Alexandra Graça			13	19	18	20		17,5	196
20	Alexi Uolú			5	6	4	3		4,5	0
21	Lariça Nhobá			9	17	18	17		15,25	186
22	Keila Ferreira			13	17	18		8	14	46
Média				7,6	15,4	15,8	7,9	16	12,3	91,6

Obs.: * Elemento de avaliação facultativo cujo resultado substitui o pior de outra ficha.

Síntese: Arte romana

Manifestações artísticas



Características gerais:

- Pragmática
- Monumental
- Síntese cultural
 - Latina
 - Etrusca
 - Grega
- Propagandística
- Urbana



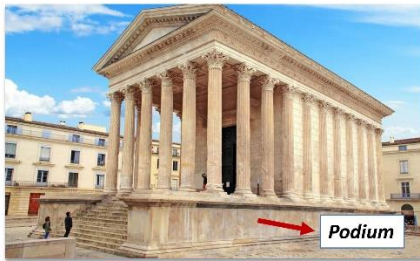
Síntese: Arte romana

Arquitetura

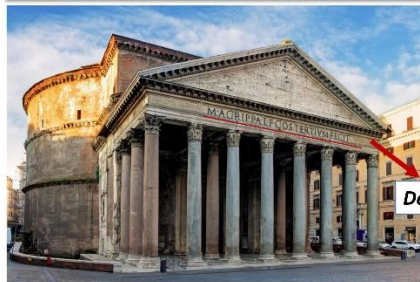
- Expressão artística mais forte devido à construção de obras públicas.
- **Principais influências:**
 - Grega → ordens arquitetônicas, elementos da fachada...
 - Etrusca → Planta circular
- **Inovações:**
 - Novas tipologias de edifícios/construções
 - Elementos arquitetônicos: *podium*; arco de volta perfeita; duas novas ordens; sobreposição de ordens; substituição da escultura por dedicatória no frontão
 - Novas técnicas de cobertura: abóbada de berço e cúpula
 - Novos materiais: betão

Características gerais:

- Utilitária/ funcional
- Monumental
- Robustez
- Síntese cultural
- Propagandística
- Urbana



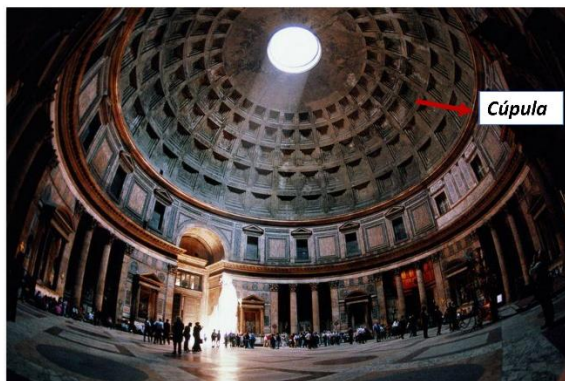
Podium



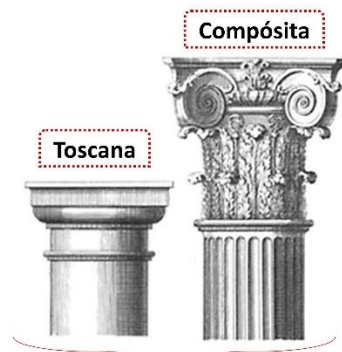
Dedicatória



Abóbada de berço



Cúpula



Toscana

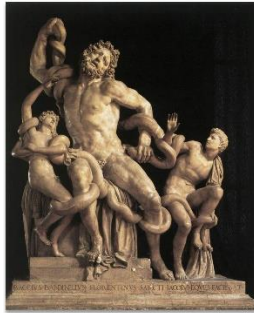
Compósita

NOVAS ORDENS
ROMANAS

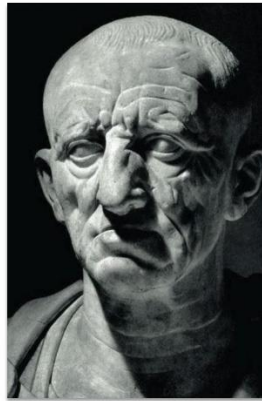
Síntese: Arte romana



Escultura



Réplicas de grandes obras gregas



Retrato

Originalidade | Realismo
Preservar a memória



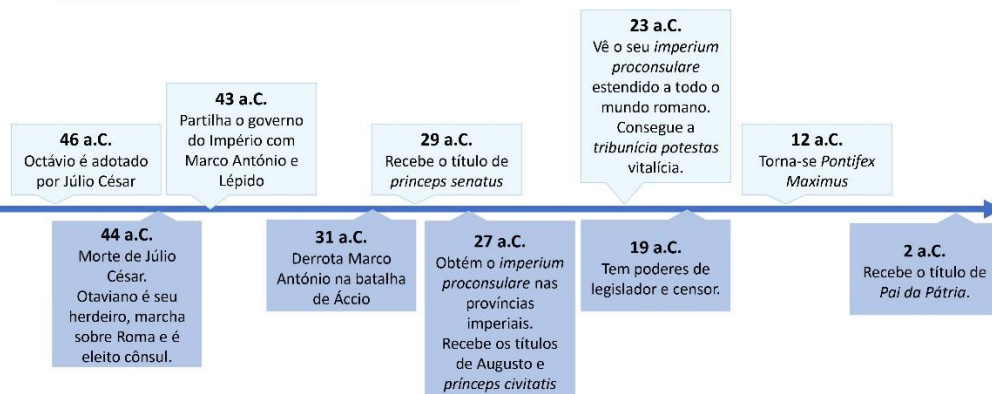
Relevo histórico-narrativo

Propaganda | Comemorativo

2.2.4. A APOLOGIA DO IMPÉRIO NA ÉPICA E NA HISTORIOGRAFIA

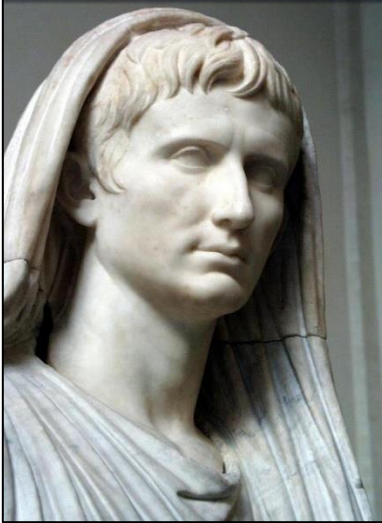


CARREIRA POLÍTICA DE AUGUSTO



Ler Doc. G, pág. 79.

A apologia do Império na épica e na historiografia



AUGUSTO: HOMEM PROVIDENCIAL, PROTETOR DAS ARTES E DAS LETRAS

- Proteção às Letras não é desinteressada.
- O imperador está atento à literatura e patrocina poetas e escritores.
- Meio de propaganda

↳ A poesia torna-se o eco da glória de Roma e do imperador!

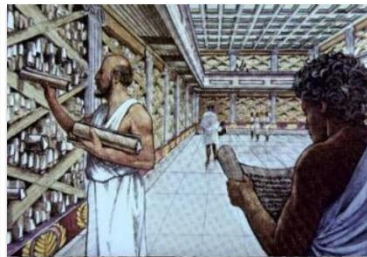
A apologia do Império na épica e na historiografia

AMBIENTE CULTURAL

- Rico e diversificado.
- Apogeu da literatura.



Círculos literários



Bibliotecas



Leituras públicas

Resultado de:

- Apadrinhamento pelas altas esferas do poder. → Imperador, **Mecenas**.
- *Pax romana*.

A apologia do Império na épica e na historiografia

CÍRCULOS LITERÁRIOS

Gaio Cílnio Mecenas (68 a.C. – 8 a.C.)

- Horácio
- Virgílio



Horácio, Virgílio e Vário em casa de Mecenas.
Charles Francois Jalabert, Séc. XIX.

A apologia do Império na épica e na historiografia

BIBLIOTECAS

- **1º. Bibliotecas privadas**
 - Espólio de guerra
- **2º. Bibliotecas públicas**
 - Autores latinos e gregos
 - Bustos dos autores
 - Coleção de arte



Augusto

- Cria duas bibliotecas em Roma
- Alas separadas para literatura grega e literatura latina



A apologia do Império na épica e na historiografia

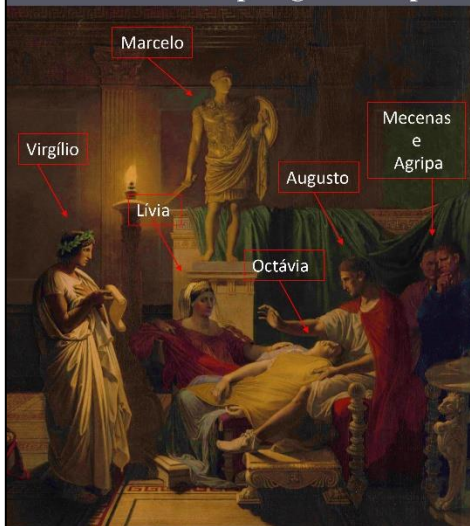
LEITURAS

Dois tipos:

- Leituras privadas para amigos
- Leituras públicas

Temas preferidos

- História
- Drama
- Lírica
- Oratória



Virgilio lendo a Eneida, Jean Auguste Dominique Ingres, 1864.

A apologia do Império na épica

AUTORES E OBRAS

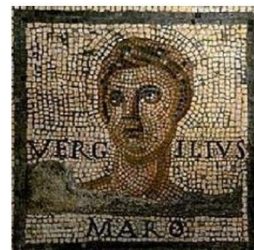
- A troca de proteção os autores exaltavam as qualidades morais e cívicas de Augusto, bem como os benefícios por ele trazidos à pátria e ao povo romano.



Ovídio (n. 43 a.C.)
Metamorfoses
Arte de Amar



Horácio (65 a.C. – 8 a.C.)



Virgílio (70-19 a.C.)
Eneida

Metamorfoses XV 745-870: apoteose de César

[J. César] **E vendo os feitos do filho** [Augusto],
confessa que são maiores do que os seus e rejubila por ele o superar.
Este proíbe que suas ações sejam ditas superiores às do pai.
A fama, porém, é livre e não se submete a quaisquer ordens,
e à sua revelia di-las superiores: só neste ponto o contradiz.
Assim o grande Atreu se rendeu aos títulos de Agamémnon,
Enfim, para usar exemplos ao nível destes dois homens,
assim também Saturno é inferior a Júpiter. **Júpiter é senhor**
da cidadela dos céus e dos reinos do mundo triforme;
da terra é senhor Augusto: ambos são pais e governantes.



A apologia do Império na épica

A **ENEIDA**: INTENÇÃO PROPAGANDÍSTICA NA LITERATURA

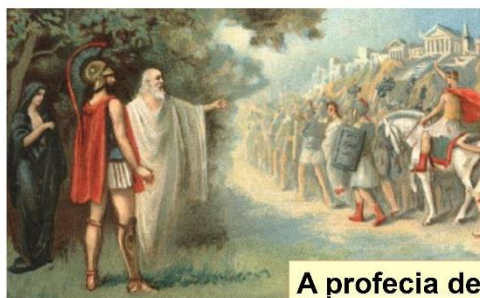
- *Eneida* (30-19 a.C.) - um ano após Áccio
 - Poema nacional
 - Base do ensino.
- Romanos apresentados como descendentes de deuses
- Augusto como predestinado ao governo do império e a elevar a sua grandeza ao mais alto expoente.

<https://www.youtube.com/watch?v=zn1LzRlmeY>



Eneias na fuga de Tróia

A apologia do Império na épica



Eneida – O Desfile dos heróis

A **ENEIDA**: INTENÇÃO PROPAGANDÍSTICA NA LITERATURA

A profecia de Júpiter (I.257-296)

Às coisas destes eu não ponho limites nem prazos: **foi um império sem fim que lhes outorguei**. E até a intratável Juno, que agora atormenta mares e céus e terras, modificará para melhor os seus desígnios, e juntamente comigo favorecerá **os Romanos, senhores do mundo, gente togada**.

A apologia do Império na épica

A **ENEIDA**:

INTENÇÃO PROPAGANDÍSTICA NA LITERATURA

Outros, estou certo, poderão modelar com mais gráceis linhas figuras de bronze que pareçam respirar, acredito até que serão capazes de arrancar ao mármore rostos que falem, pleitearão melhor as causas, descreverão com o ponteiro os caminhos do céu e predirão o nascimento das estrelas. **A ti, Romano, não o esqueças, cabe-te governar os povos com o teu poder.** Estas serão as tuas artes: **ditar normas para a paz, ser clemente para com os vencidos e submeter os soberbos pela força.**

Virgílio, *Eneida* VI. 847-853



Eneas derrota Turno.
Luca Giordano, 1634–1705.

A apologia do Império na épica

EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE TEXTO: A INTENÇÃO PROPAGANDÍSTICA NA **ENEIDA**



Eneida – O Desfile dos heróis

Questões

- 1 Distinga, no excerto da *Eneida* (DOC. 23):
- os versos dedicados a Roma;
 - os versos dedicados ao imperador.

DOC. 23 A *Eneida*

Eu canto as armas e aquele herói¹
que, banido pelo destino,
foi o primeiro que veio de Troia
à Itália e às margens do Lácio.²

[...]

e que introduziu seus deuses no Lácio,
donde saíram a raça latina
e os reis albanos³
e as muralhas da altiva Roma.

[...] Aqui está César e toda a descendência
de Iúlio⁴ que há de vir sob o magno polo celeste:
É este o homem, é este, o que muitas vezes
ouviste prometer.

Augusto César, filho de um deus, que a idade do ouro
há de inaugurar de novo no Lácio, nos campos
onde outrora Saturno reinou, e, para além dos
Garamantes e Índios
dilatará o império; [...].

Virgílio - *Eneida*, I e VI, em Maria Helena da Rocha Pereira,
"Romana, Antologia da Cultura Latina"

1 Eneas, herói da Guerra de Troia, em quem entra a linhagem de Rômulo e de Augusto; 2 Cidade fundada por Eneas, no Lácio; 3 Da cidade de Alba Longa, de onde era natural a mãe de Rômulo; 4 Filho de Eneas.

A apologia do Império na épica



*“A arte, a religião, o mito, o
simbólico e a linguagem da poesia de
Virgílio desempenharam um papel
importante no enraizamento do novo
regime”.*

- Mary Beard

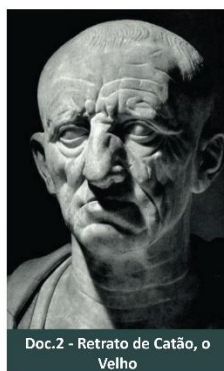
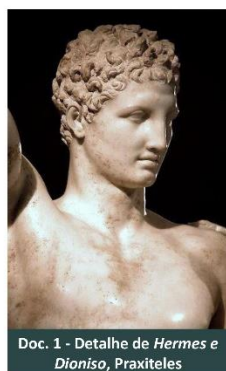
Anexo 10: Apresentação digital – Aula n.º 6



Sumário

Conclusão da aula anterior: a apologia do Império na História.
Realização de exercícios.

Correção da Ficha 7 – História A



1.

Semelhanças	Diferenças
Feitas de mármore, tinham relevo; ambas lembravam algum acontecimento e/ou alguém.	O doc. 2 é bem mais realista do que o primeiro, pois tem mais expressão, é mais natural. O doc.1 é mais artificial e até o rosto tem menor expressão.
- Kaylla e Joana	- Alexandra

2. O doc.1 pertence à civilização grega e o doc. 2 à civilização romana.

Correção da Ficha 7 – História A



Doc. 1 - Maison Carrée, Nîmes (França)



Doc. 2 - Templo da Concórdia (Sicília)

1.

Semelhanças	Diferenças
<p>Ambas as [construções das] imagens compostas por <i>colunas</i>; têm um frontão; ambas são templos.</p> <p>- Iara</p>	<p>Uma tem uma base nas colunas (doc.1) e outra não (doc.2).</p> <p>Uma tem o capitel da ordem dórica (doc.2) e a outra tem o da ordem coríntia (doc.1).</p> <p>- Iara</p>

2. O doc.1 pertence à civilização romana e o doc. 2 à civilização grega.

2.2.4. A APOLOGIA DO IMPÉRIO NA ÉPICA E NA HISTORIOGRAFIA



Síntese: A apologia do Império na épica e na historiografia



Horácio, Virgílio e Vário em casa de Mecenas,
Charles Francois Jalabert, Séc. XIX.

- O imperador patrocina poetas e escritores.

- **Apogeu da literatura = Meio de propaganda**

↳ A poesia torna-se o eco da glória de Roma e do imperador!

Ambiente cultural
(rico e diversificado)

- Círculos literários
- Bibliotecas
- Leituras públicas

Resultado de:

- Apadrinhamento pelas altas esferas do poder. → Imperador, **Mecenas**.
- *Pax romana*.

Síntese: A apologia do Império na épica

AUTORES E OBRAS

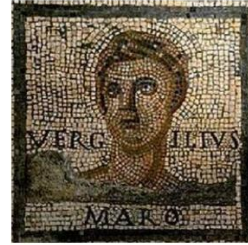
- A troca de proteção os **autores exaltavam as qualidades morais e cívicas de Augusto**, bem como os benefícios por ele trazidos à pátria e ao povo romano.



Ovídio (n. 43 a.C.)
Metamorfoses
Arte de Amar



Horácio (65 a.C. – 8 a.C.)



Virgílio (70-19 a.C.)
Eneida

Síntese: A apologia do Império na épica

A *ENEIDA* DE VIRGÍLIO: INTENÇÃO PROPAGANDÍSTICA NA LITERATURA

- **Poema nacional**
- **Base do ensino.**
- **Eneias** – o herói troiano, modelo de virtudes romanas e *fundador* mítico de Roma.
- Romanos apresentados como descendentes de deuses.
- Augusto como predestinado ao governo do império e a elevar a sua grandeza ao mais alto expoente.

<https://www.youtube.com/watch?v=znTLzRlmeY>



Eneias na fuga de Tróia

A apologia do Império na épica



“A arte, a religião, o mito, o simbólico e a linguagem da poesia de Virgílio desempenharam um papel importante no enraizamento do novo regime”.

- Mary Beard



- O que é a História?

- Qual é a sua função?

E na Roma Antiga, qual era?

A apologia do Império na historiografia

Pág. 105

EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE TEXTO: A HISTÓRIA DE ROMA



Tito Lívio
(c. 59 a. C. – 17 d. C.)

1. Qual é a função da História na perspetiva de Tito Lívio?
2. Transcreva uma frase que evidencie as intenções apologéticas do texto.

Farei uma obra útil ao escrever a história do povo romano desde a fundação da nossa cidade? [...] Tal assunto é sobejamente conhecido do público, desde há muito: permanentemente novos autores procuram acrescentar um ou outro pormenor ou suscitar, pela qualidade da sua escrita, mais interesse que o dos relatos inábeis do passado. Como quer que seja, sempre me será grato ter tomado parte em me ocupar da memória das façanhas do povo senhor do mundo [...]. Que trabalho gigantesco implica este tema desmesurado que nos faz retroceder mais de sete séculos! Roma, insignificante na sua origem, cresceu ao ponto de atingir a grandeza que hoje detém [...]. E, se é lícito a um povo atribuir a sua origem aos deuses, tal direito pertence, pela glória das armas, ao povo romano [...]. O meu objetivo é que cada leitor sinta o desejo de se concentrar nos seguintes pontos: como era a vida e quais os costumes de então; por que varões, com que artes, na paz e na guerra, se fundou e aumentou o império. [...]

O conhecimento da História é particularmente salutar e fecundo pois faz-nos descobrir, nos seus relatos, comportamentos exemplares. Permite-nos colher inspiração para a nossa conduta particular e pública, evitando comportamentos ignominiosos, de funestas consequências. Deixo-me talvez levar pelo amor que nutro pelo meu projeto mas a verdade é que jamais se conheceu um Estado tão grande, tão rico e tão cheio de bons exemplos. A nenhuma outra cidade demorou tanto a chegar a fascinação pelo dinheiro e pelo luxo.

Tito Lívio (c. 59 a. C. – 17 d. C.) – *História Romana*, Prólogo

A apologia do Império na historiografia



Tito Lívio (c. 59 a. C. – 17 d. C.)

Revela uma preocupação e intenção didáticas na sua abordagem da História

Farei uma obra útil ao escrever a história do povo romano desde a fundação da nossa cidade? [...] Tal assunto é sobejamente conhecido do público, desde há muito: permanentemente novos autores procuram acrescentar um ou outro pormenor ou suscitar, pela qualidade da sua escrita, mais interesse que o dos relatos inábeis do passado. Como quer que seja, sempre me será grato ter tomado parte em me ocupar da memória das façanhas do povo senhor do mundo [...]. Que trabalho gigantesco implica este tema desmesurado que nos faz retroceder mais de sete séculos! Roma, insignificante na sua origem, cresceu ao ponto de atingir a grandeza que hoje detém [...]. E, se é lícito a um povo atribuir a sua origem aos deuses, tal direito pertence, pela glória das armas, ao povo romano [...]. O meu objetivo é que cada leitor sinta o desejo de se concentrar nos seguintes pontos: como era a vida e quais os costumes de então; por que varões, com que artes, na paz e na guerra, se fundou e aumentou o império. [...]

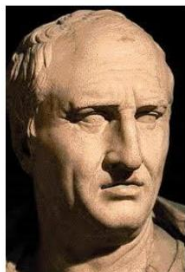
O conhecimento da História é particularmente salutar e fecundo pois faz-nos descobrir, nos seus relatos, comportamentos exemplares. Permite-nos colher inspiração para a nossa conduta particular e pública, evitando comportamentos ignominiosos, de funestas consequências. Deixo-me talvez levar pelo amor que nutro pelo meu projeto mas a verdade é que jamais se conheceu um Estado tão grande, tão rico e tão cheio de bons exemplos. A nenhuma outra cidade demorou tanto a chegar a fascinação pelo dinheiro e pelo luxo.

Tito Lívio (c. 59 a. C. – 17 d. C.) – *História Romana*, Prólogo

A apologia do Império na historiografia

A HISTÓRIA DE ROMA

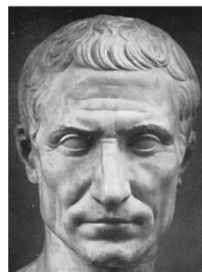
- Pragmática
- Civilizadora
- Propagandística → É feita pela classe dirigente



Políbio
(200 a.C. - 120 a.C.)



Tácito
(56 - 120 d.C.)



Júlio César
(100 a.C. - 44 a.C.)

Próxima aula...

O ensino em Roma



Anexo 11: Apresentação digital – Aulas n.ºs 7 e 8



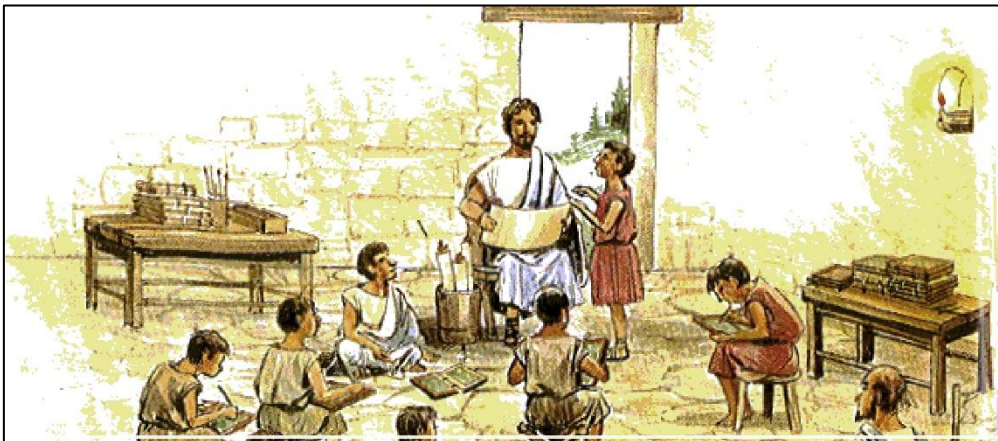
Cultura, poder e
ensino no século de
Augusto

O Modelo Romano



Sumário

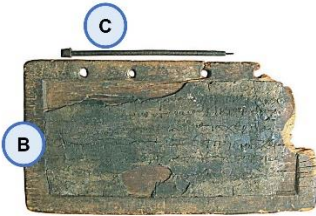
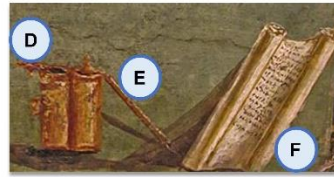
Discussão acerca da organização do sistema de ensino romano.
Realização de exercícios.



2.2.5. A FORMAÇÃO DE UMA REDE ESCOLAR URBANA UNIFORMIZADA

- Que materiais trazem
para a aula?

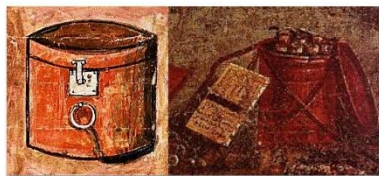
Materiais escolares



Atividade

Associe o nome dos materiais escolares romanos à letra/representação correspondente.

Volumen | Cálamo | Capsa | Tabuinha de cera | Tinteiro | Estilete (Páginas 104-106)



Capsa



Volumen



Tabuinha de cera e Estilete



Mochila



Manual



Caderno e caneta



Rapariga com tabuinha de cera e estilete (Safo).
Fresco pompeiano, c. 55 -79.





Rapariga com tabuinha de cera e estilete (Safo).
Fresco pompeiano, c. 55 -79.



Rapariga com tablet.
Século XXI

O ideal educativo

OBJETIVOS DO ENSINO

- O domínio de si
- Obediência à autoridade
- Benevolência para com o próximo



Formação do vir bonus
(homem bom)



Eneias é o modelo a seguir!

O Ensino em Roma

GRAUS DE ENSINO



1.º grau – Ludus



Educação primária



2.º grau



Secundário



3.º grau



Ensino Superior



1.º GRAU - *LUDUS*

- **Alunos:** 7 -11 anos
- **Professor:** *litterator*
- **Currículo:**
 - Aprender a ler, escrever e contar.
 - Decorar os trechos poéticos mais edificantes e máximas morais.
- **Férias:** Dezembro e Março

As crianças mais abastadas tinham mestres particulares e estudavam em casa.



Não há manuais
Aprende-se a ler com rolos de papiro. Escrevem em tabuinhas de cera ou bocadinhos de argila.

Professor grego
Os Romanos tinham grande respeito pela Literatura e História gregas. Os professores eram escravos gregos ou homens livres.

Rapaz a recitar poesia

Rolos de papiro

Só rapazes
A maioria das raparigas não ia à escola ou era educada em casa.

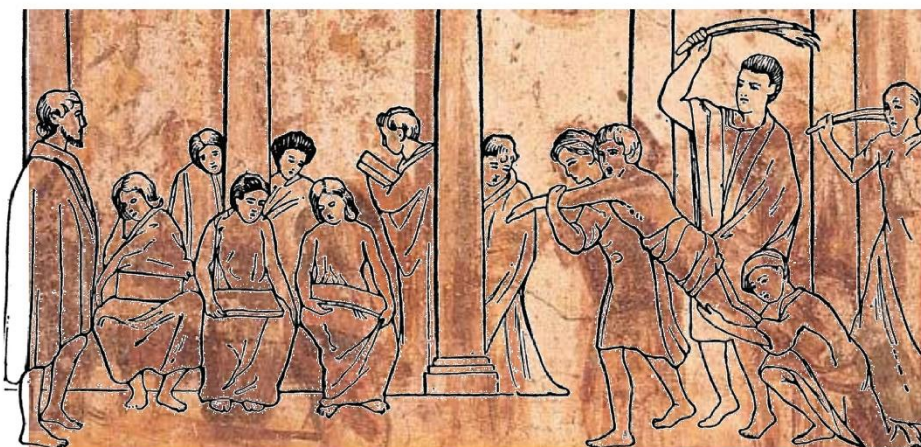
Escravos pessoais
As crianças mais ricas tinham escravos que as levavam à escola.

A maioria das crianças termina os estudos aos 11-12 anos

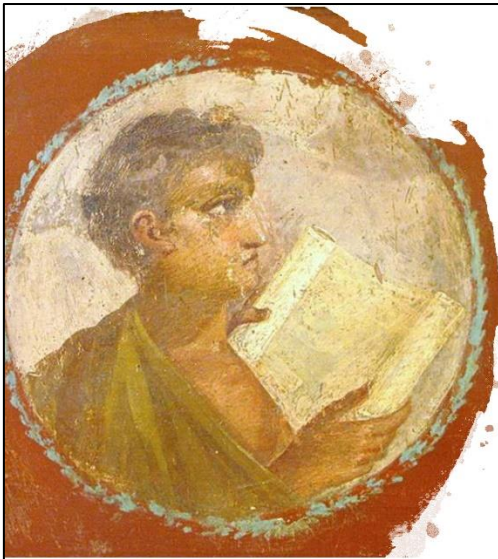
Ninguém tem secretárias

Turmas pequenas
Cada escola receberia cerca de 12 alunos.

O Ensino em Roma – Castigos corporais



O uso da ferula!

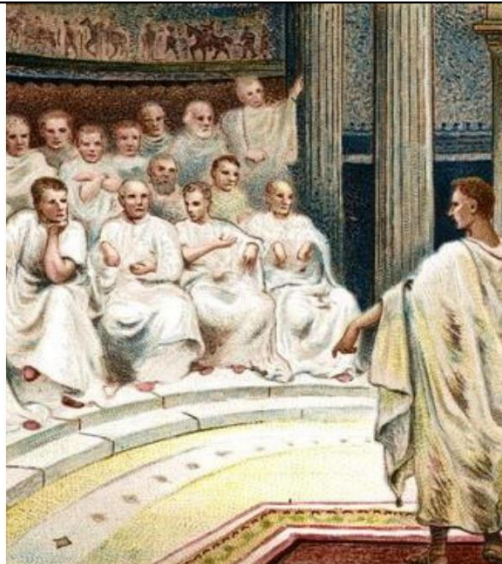


2.º GRAU

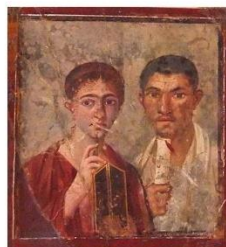
- **Alunos:** c. 11- 15 anos
só as crianças com mais posses
- **Professor:** Gramático (*Grammaticus*)
- **Currículo:**
 - Aperfeiçoar o latim (Gramática)
 - Estudo da literatura:
 - › Grega (Ex: *Iliada* de Homero)
 - › Romana: História, Retórica, Poesia (Ex: *Eneida* de Virgílio)...
 - Análise e comentário de textos
 - Matemática, música e astronomia (menos importantes)

3.º GRAU

- **Alunos:** c. 16- 17 anos
Só uma minoria de rapazes abastados
- **Professor:** *Rhetor* (mestre de Retórica)
- **Currículo:**
 - Grego
 - Retórica, oratória e direito
 - › Exercícios de género deliberativo acerca de temas históricos ou de género judicial; casos práticos e estudo das leis.
- **Objetivo:** Preparação para o desempenho de altos cargos políticos e administrativos.
- Roma, Atenas, Alexandria...



O ensino em Roma

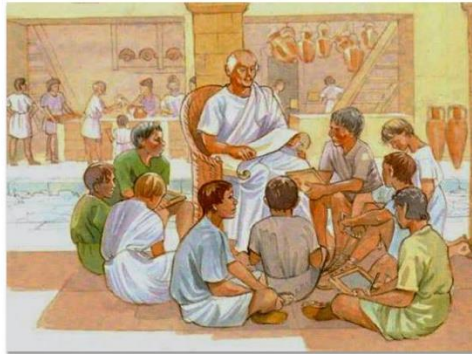


Atividade

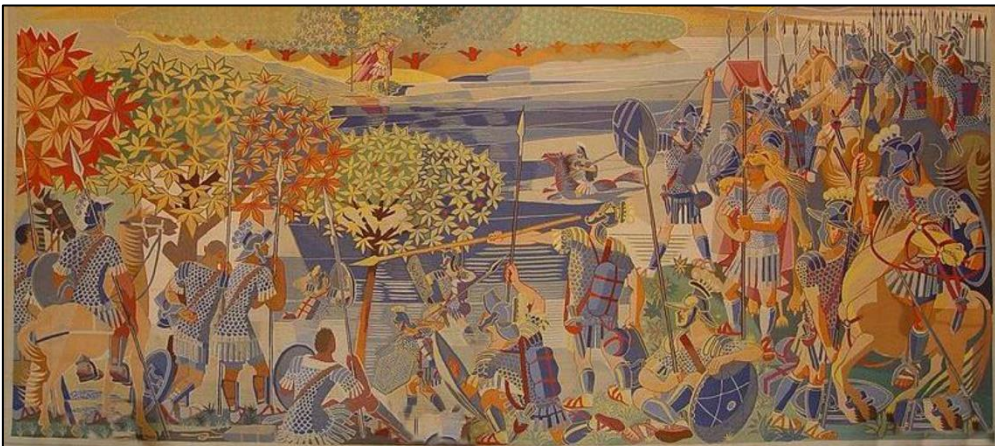
1. Indique por que razão era o ensino tão importante para uma família de antigos escravos.
2. Refira como era a educação dos rapazes e das raparigas em Roma.

<https://youtu.be/1UvGOLDeYBA?t=1269>

A difusão da rede escolar



O ensino como elemento de coesão do Império.



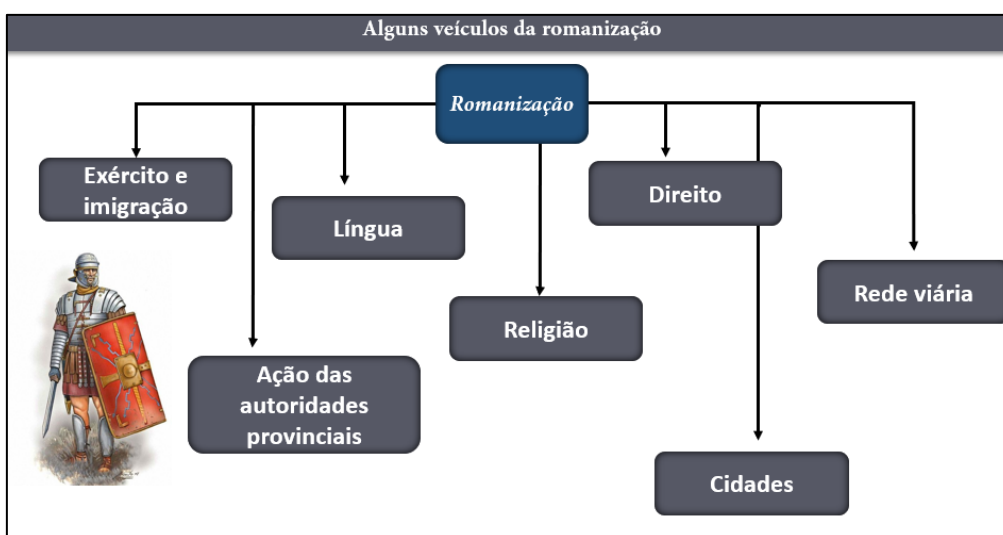
2.3. A integração de uma região periférica no universo imperial: a romanização da Península Ibérica



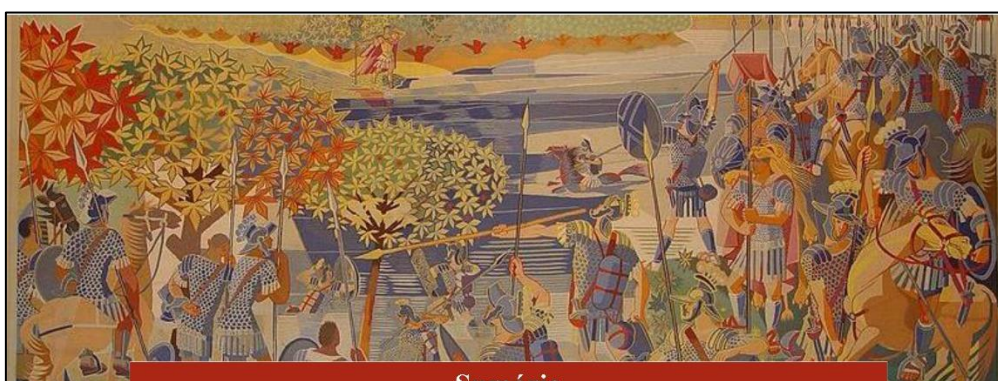


Romanização

Processo de transmissão da cultura romana aos diversos povos do Império.



Anexo 12: Apresentação digital – Aulas n.ºs 9 e 10



Sumário

Continuação da aula anterior: debate acerca da romanização da Península Ibérica e dos fatores que a facilitaram. Realização de um *quiz*.

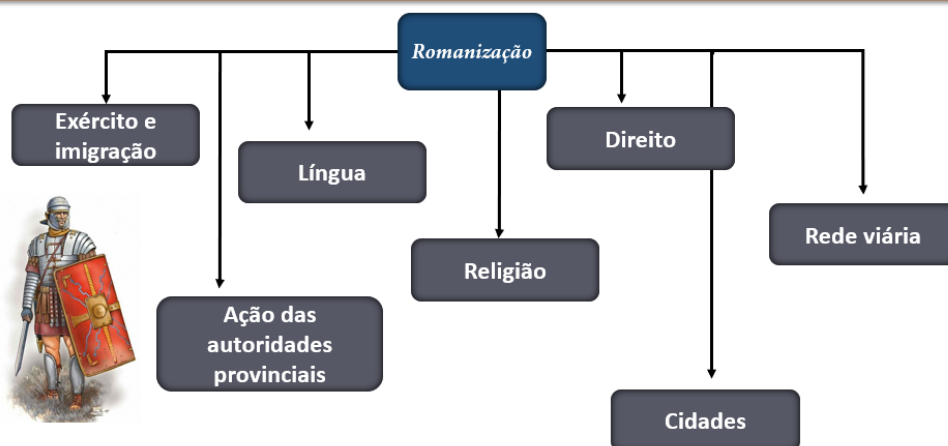
© Professora Joana Borralho

Romanização

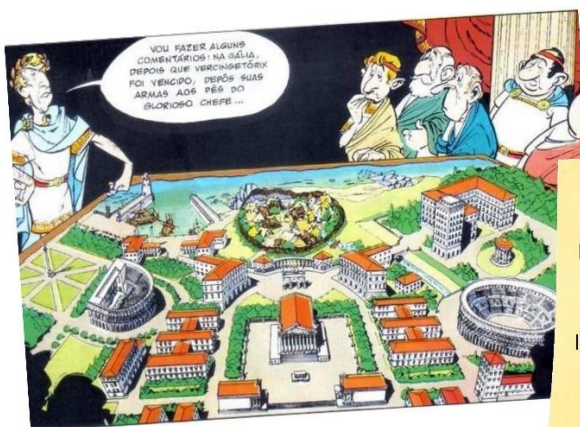


Processo de transmissão da cultura romana aos diversos povos do Império.

Alguns veículos da romanização



Romanização

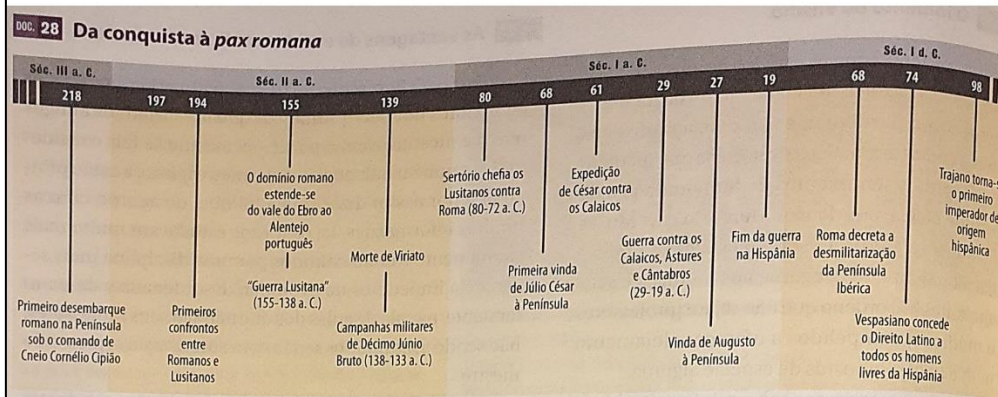


Atividade

- I. Refiram uma vantagem e uma desvantagem do processo de romanização.
- II. Um elemento do grupo deverá escrever no quadro a resposta.

A Conquista da Península Ibérica

- Conquista difícil e atribulada
- 218 a.C. – 19 a.C.

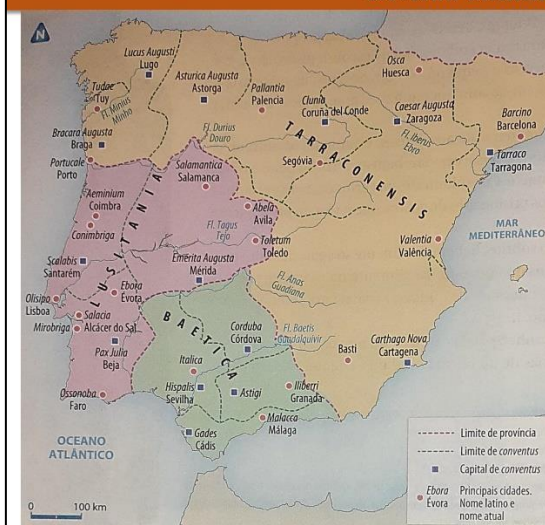


O papel do exército e da imigração na Romanização

- Contacto entre legionários e locais
 - Miscigenação
- Participação de hispânicos no exército
- Imigração de romanos italianos



Divisão administrativa




Hispânia Romana

- Octávio reorganizou a estrutura administrativa da península:
 - 3 províncias



A ação das autoridades provinciais no processo de Romanização

- Governadores de província e magistrados
 - Tolerância e respeito pelos povos locais (na maioria das vezes)
 - Paz
 - Medidas:
 - construção de obras públicas
 - ensino
- 
- Teatro romano de Mérida



Teatro romano de Mérida

O ensino – um veículo de Romanização



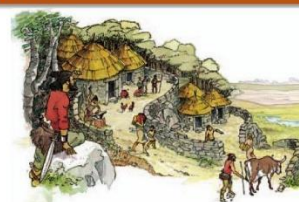
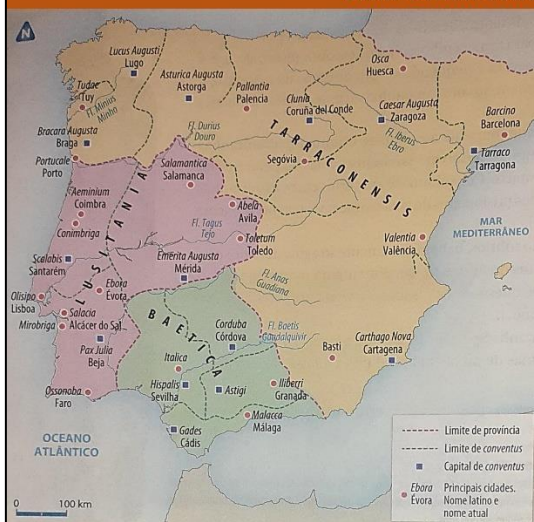
A língua, a religião e o Direito

- Latim
- Tolerância religiosa
- Normas jurídicas codificadas e válidas em todos os espaços do Império

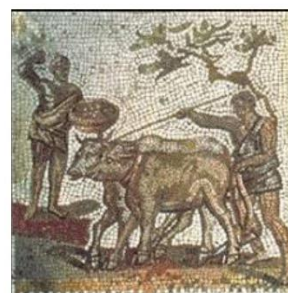
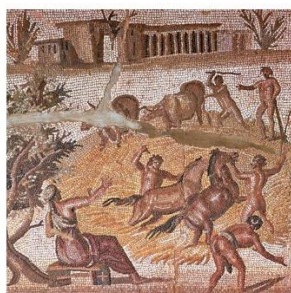
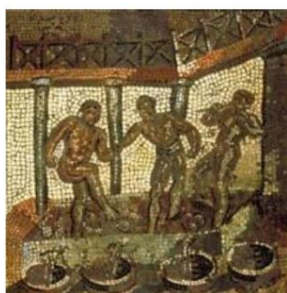


Templo romano de Évora

Uma densa rede de cidades




O desenvolvimento económico e a rede viária




Anexo 13: Instrumento de avaliação n.º 1 e critérios específicos de classificação

Ficha n.º 7 de História A

Nome dos elementos do grupo	Avaliação
(porta-voz)	



Doc. 1



Doc. 2

1 Identifiquem semelhanças e/ou diferenças entre os documentos iconográficos 1 e 2.

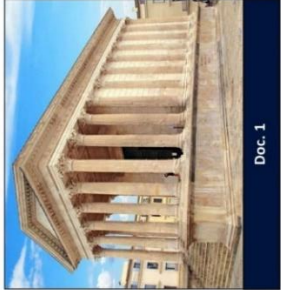
Semelhanças	Diferenças

2 Indiquem a que civilizações pertencem as esculturas.

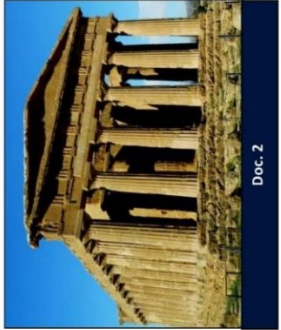
Bom trabalho!
A Professora Joana Borralho

Ficha n.º 7 de História A

Nome dos elementos do grupo	Avaliação
(porta-voz)	



Doc. 1



Doc. 2

1 Identifiquem semelhanças e/ou diferenças entre os documentos iconográficos 1 e 2.

Semelhanças	Diferenças

2 Indiquem a que civilizações pertencem os edifícios.

Bom trabalho!
A Professora Joana Borralho

143

FICHA N.º 7 DE HISTÓRIA A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 12 pontos

ESCULTURA

Identificar semelhanças e/ou diferenças entre os documentos iconográficos 1 e 2.

- (Semelhanças) Rigor anatómico OU sexo masculino OU representação de figuras importantes.
- (Diferenças) O realismo (Doc.2) distingue-se do idealismo (Doc.1) OU o estádio da vida humana representado – juventude (Doc.1) e velhice (Doc.2).

ARQUITETURA

Identificar semelhanças e/ou diferenças entre os documentos iconográficos 1 e 2.

- (Semelhanças) Utilização de ordens arquitetónicas clássicas (OU colunas) OU planta aparentemente idêntica OU frontão.
- (Diferenças) *Podium* (Doc.1) OU triglifos (Doc.2) Ou métopas (Doc.2).

Níveis	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	1	2	3
	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina			
4	A resposta apresenta a referência a <u>2</u> dos elementos solicitados, com: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada de terminologia específica da disciplina. • organização coerente do discurso. 	10	11	12
3	A resposta apresenta a referência a <u>2</u> dos elementos solicitados, com falhas em pelo menos um dos seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada de terminologia específica da disciplina. • organização coerente do discurso. 	7	8	9
2	A resposta apresenta a referência a <u>1</u> dos elementos solicitados, com: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada de terminologia específica da disciplina. • organização coerente do discurso. 	4	5	6
1	A resposta apresenta a referência a <u>1</u> dos elementos solicitados, com falhas em pelo menos um dos seguintes aspetos: <ul style="list-style-type: none"> • utilização adequada de terminologia específica da disciplina. • organização coerente do discurso. 	1	2	3

Questão 2 8 pontos

Identificar a que civilizações pertencem as esculturas.

ESCULTURA

- (Doc.1) Grécia Antiga [4 pontos].
- (Doc.2) Roma Antiga [4 pontos].

ARQUITETURA

- (Doc.1) Roma Antiga [4 pontos].
- (Doc.2) Grécia Antiga [4 pontos].

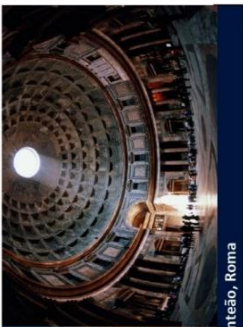
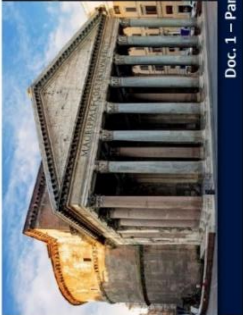
Anexo 14: Instrumento de avaliação n.º 2 e critérios específicos de classificação

Ficha n.º 8 de História A

Nome

Turma

Avaliação



Doc. 1 – Panteão, Roma

1

Imagine que é um gaulês que acaba de chegar a Roma. Indique que manifestações artísticas encontraria no fórum.

2

Identifique dois elementos do Panteão que o aproximem do modelo arquitetónico grego e dois que o distingam.

3

Explique por que razão o retrato assumiu grande importância na arte romana.

FICHA N.º 8 DE HISTÓRIA A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1

Imagine que é um gaulês que acaba de chegar a Roma. Indique que manifestações artísticas encontraria no fórum.

- Obras arquitetónicas OU escultura (OU estátuas).

Imagine que é um senador romano. Indique que manifestações artísticas encontraria na sua domus.

- Mosaicos OU pintura OU escultura (OU estátuas OU bustos).

	Pontos
Indica corretamente <u>duas</u> manifestações artísticas, <u>com</u> organização coerente do discurso.	5
Indica corretamente <u>duas</u> manifestações artísticas, <u>sem</u> organização coerente do discurso. OU Indica corretamente <u>uma</u> manifestação artística, <u>com</u> organização coerente do discurso.	3
Indica corretamente <u>uma</u> manifestação artística, <u>sem</u> organização coerente do discurso.	1

Questão 2

Identificar dois elementos do Panteão que o aproximam do modelo arquitetónico grego e dois que o distingam.

- (Distinção) Arco de volta perfeita.
- (Distinção) Cúpula.
- (Aproximação) Frontão
- (Aproximação) Colunas.

Níveis	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		
		1	2	3
4	A resposta apresenta a referência a 4 dos elementos solicitados.	10	11	12
3	A resposta apresenta a referência a 3 dos elementos solicitados.	7	8	9
2	A resposta apresenta a referência a 2 dos elementos solicitados.	4	5	6
1	A resposta apresenta a referência a 1 dos elementos solicitados.	1	2	3

Questão 3

Explicar por que razão o retrato assumiu grande importância na arte romana.

- Havia uma grande preocupação de retratar fielmente os indivíduos (realismo), de modo a preservar a sua memória.

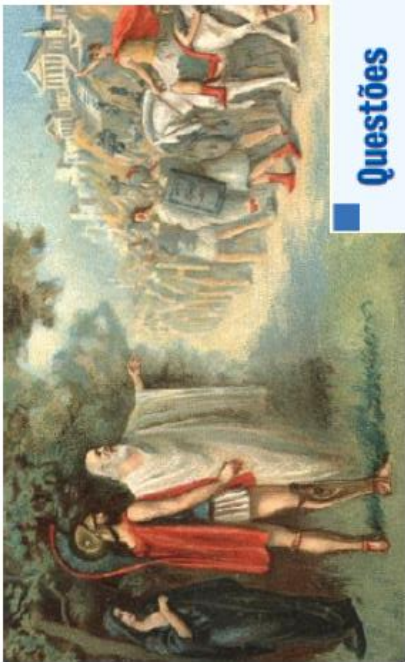
Bom trabalho!

A Professora Joana Borralho

145

A apologia do Império na épica

EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE TEXTO: A INTENÇÃO PROPAGANDÍSTICA NA **ENEIDA**



Eneida – O Desfile dos heróis

DOC. 23

A Eneida

Eu canto as armas e aquele herói¹
que, banido pelo destino,
foi o primeiro que veio de Troia
à Itália e às margens do Lavinio.²
[...]

e que introduziu seus deuses no Lácio,
donde saíram a raça latina
e os reis albanos³
e as muralhas da altiva Roma.
[...] Aqui está César e toda a descendência
de Iúlio⁴ que há de vir sob o magno polo celeste:
É este o homem, é este, o que muitas vezes
ouviste prometer.
Augusto César, filho de um deus, que a idade do ouro
há de inaugurar de novo no Lácio, nos campos
onde outrora Saturno reinou, e, para além dos
Garamantes e Índios
dilatará o império; [...].

Virgílio - *Eneida*, I e VI, em Maria Helena da Rocha Pereira,
"Romana, Antologia da Cultura Latina"

¹ Eneias, herói da Guerra de Troia, em quem entronca a linhagem de Rômulo e de Augusto; ² Cidade fundada por Eneias, no Lácio; ³ Da cidade de Alba Longa, de onde era natural a mãe de Rômulo; ⁴ Filho de Eneias.

Questões

1 Distinga, no excerto da *Eneida* (DOC. 23):

- os versos dedicados a Roma;
- os versos dedicados ao imperador.

FICHA N.º 9 DE HISTÓRIA A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 **20 valores**

Distinga, no excerto da *Eneida*:

- um verso dedicado a Roma.

- “e as muralhas da altiva Roma.”

- os versos dedicados ao imperador

- “[...] *Aqui está César e toda a descendência / de lulo que há de vir sob o magno polo celeste: / É este o homem, é este, o que muitas vezes / ouviste prometer.*”
- “*Augusto César, filho de um deus, que a idade do ouro / há de inaugurar de novo no Lácio, nos campos / onde outrora Saturno reinou, e, para além dos / Garamantes e Índios / dilatará o império; [...].*”

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Transcreve um verso dedicado a <u>Roma</u> e pelo menos um verso dedicado ao <u>imperador</u> , <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none">• erros de transcrição.	20
3	Transcreve um verso dedicado a <u>Roma</u> e pelo menos um verso dedicado ao <u>imperador</u> , <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none">• erros de transcrição.	15
2	Transcreve um verso dedicado a <u>Roma</u> , <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none">• erros de transcrição. OU Transcreve pelo menos um verso dedicado ao <u>imperador</u> , <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none">• erros de transcrição.	10
1	Transcreve um verso dedicado a <u>Roma</u> , <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none">• erros de transcrição. OU Transcreve pelo menos um verso dedicado ao <u>imperador</u> , <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none">• erros de transcrição	5

A apologia do Império na historiografia

■ Pág. 105

EXERCÍCIO DE ANÁLISE DE TEXTO: A HISTÓRIA DE ROMA



Tito Lívio
(c. 59 a. C – 17 d. C.)

1. Qual é a função da História na perspetiva de Tito Lívio?
2. Transcreva uma frase que evidencie as intenções apologéticas do texto.

Farei uma obra útil ao escrever a história do povo romano desde a fundação da nossa cidade? [...] Tal assunto é sobejamente conhecido do público, desde há muito: permanentemente novos autores procuram acrescentar um ou outro pormenor ou suscitar, pela qualidade da sua escrita, mais interesse que o dos relatos inábeis do passado. Como quer que seja, sempre me será grato ter tomado parte em me ocupar da memória das façanhas do povo senhor do mundo [...]. Que trabalho gigantesco implica este tema desmesurado que nos faz retroceder mais de sete séculos! Roma, insignificante na sua origem, cresceu ao ponto de atingir a grandeza que hoje detém [...]. E, se é lícito a um povo atribuir a sua origem aos deuses, tal direito pertence, pela glória das armas, ao povo romano [...]. O meu objetivo é que cada leitor sinta o desejo de se concentrar nos seguintes pontos: como era a vida e quais os costumes de então; por que varões, com que artes, na paz e na guerra, se fundou e aumentou o império. [...]

O conhecimento da História é particularmente salutar e fecundo pois faz-nos descobrir, nos seus relatos, comportamentos exemplares. Permite-nos colher inspiração para a nossa conduta particular e pública, evitando comportamentos ignominiosos, de funestas consequências. Deixo-me talvez levar pelo amor que nutro pelo meu projeto mas a verdade é que jamais se conheceu um Estado tão grande, tão rico e tão cheio de bons exemplos. A nenhuma outra cidade demorou tanto a chegar a fascinação pelo dinheiro e pelo luxo.

Tito Lívio (c. 59 a. C. – 17 d. C.) – *História Romana, Prólogo*

FICHA N.º 10 DE HISTÓRIA A

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 10 valores

Qual é a função da História na perspectiva de Tito Lívio?

Na perspectiva de Tito Lívio, a função da História é transmitir modelos de comportamento, de modo a inspirar os indivíduos a terem uma boa conduta (quer na esfera pública da sua vida, quer na privada), à semelhança dos bons exemplos que a História lhes apresenta. Nas palavras do autor, a História *“faz-nos descobrir, nos seus relatos, comportamentos exemplares. Permite-nos colher inspiração para a nossa conduta particular e pública, evitando comportamentos ignominiosos, de funestas consequências.”* Assim, podemos afirmar que Tito Lívio revela neste excerto uma preocupação e intenção pedagógicas na sua abordagem da História.

Níveis	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa	1	2	3
	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina			
3	Indica a função da História na perspectiva de Tito Lívio, <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none"> • integração pertinente da informação contida no documento. • organização coerente do discurso. 	8	9	10
2	Indica a função da História na perspectiva de Tito Lívio, <u>com falhas</u> em algum destes parâmetros: <ul style="list-style-type: none"> • integração pertinente da informação contida no documento. • organização coerente do discurso 	5	6	7
1	Indica a função da História na perspectiva de Tito Lívio, <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none"> • integração pertinente da informação contida no documento. • organização coerente do discurso 	2	3	4

Questão 2 10 valores

Transcreva uma frase que evidencie as intenções apologéticas do texto.

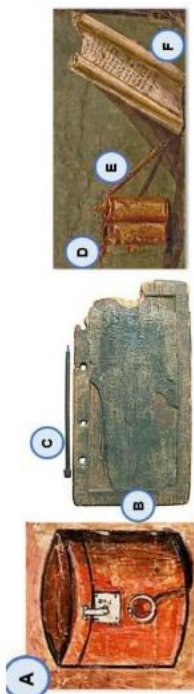
- *“Como quer que seja, sempre me será grato ter tomado parte em me ocupar da memória das façanhas do povo senhor do mundo [...].”*
- *“E, se é lícito a um povo atribuir a sua origem aos deuses, tal direito pertence, pela glória das armas, ao povo romano [...].”*
- *“Deixo-me talvez levar pelo amor que nutro pelo projeto mas a verdade é que jamais se conheceu um Estado tão grande, tão rico e tão cheio de bons exemplos.”*
- *“A nenhuma outra cidade demorou tanto a chegar a fascinação pelo dinheiro e pelo luxo.”*

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Transcreve uma frase, <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none"> • erros de transcrição. 	10
3	Transcreve uma frase, <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none"> • erros de transcrição. 	8
2	Transcreve um excerto do texto, <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none"> • erros de transcrição. 	6
1	Transcreve um <u>excerto</u> do texto, <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none"> • erros de transcrição 	4

Anexo 17: Instrumento de avaliação n.º 5 e critérios específicos de classificação

Ficha n.º 11 de *História A* – Parte I

Nome	Turma	Avaliação
------	-------	-----------



1 Associe o nome dos materiais escolares romanos à letra/representação correspondente.

	Volumen	Cálamo	Capsa
A			
B			
C			
D			
E			
F			
	Tinteiro	Estilete	

Bom trabalho!
A Professora Joana Borralho

Ficha n.º 11 de *História A* – Parte II

Nome	Turma	Avaliação
------	-------	-----------

2 Indique por que razão era o ensino tão importante para uma família de antigos escravos.

3 Refira como era a educação dos rapazes e das raparigas em Roma.

Bom trabalho!
A Professora Joana Borralho

Ficha n.º 11 de *História A*

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Questão 1 6 pontos

Associar o nome dos materiais escolares romanos à letra/representação correspondente.

Letras	Nome do material	Pontos	Letras	Nome do material	Pontos
A	<i>Capsa</i>	1	D	Tinteiro	1
B	Tabuinha de cera	1	E	Cálamo	1
C	Estilete	1	F	<i>Volumen</i>	1

Questão 2 4 pontos

Indicar por que razão era o ensino tão importante para uma família de antigos escravos.

- O ensino era importante para uma família de escravos libertos, pois permitia aos seus filhos ganhar prestígio/ estatuto e ascender socialmente. Permitia, por exemplo, aceder ao desempenho de magistraturas.

	Pontos
Indica por que razão o ensino era importante (...), <u>com</u> organização coerente do discurso.	4
Indica por que razão o ensino era importante (...), <u>sem</u> organização coerente do discurso.	2

Questão 3 10 pontos

Referir como era a educação dos rapazes e das raparigas em Roma.

- Raparigas: apenas frequentavam o primeiro grau de ensino, onde aprendiam a ler, escrever e contar. Eram preparadas para casar muito cedo e para cuidar da sua família, pelo que raramente prosseguiram os estudos.
- Rapazes: a maioria frequentava o primeiro grau de ensino, onde aprendiam a ler, escrever e contar (7- 11 anos). Os rapazes mais abastados prosseguiram os estudos (c. 11-15 anos) frequentando o segundo grau de ensino, cujo currículo se focava no aperfeiçoamento dos conhecimentos de latim através do estudo da gramática e no estudo e comentário da literatura grega e romana. Neste grau também poderiam aprender matemática, música e astronomia. Por último, ao terceiro grau do ensino (c. 16-17 anos) acedia apenas uma minoria de rapazes abastados, que se deslocava para as cidades mais importantes como Roma ou Atenas, para estudar com os melhores mestres o grego, retórica, oratória e Direito, preparando-se assim para o desempenho de cargos políticos e administrativos.

Níveis	Níveis de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			
	Descritores de desempenho no domínio específico da disciplina	1	2	3
2	Refere como era a educação dos rapazes e das raparigas.	8	9	10
1	Refere como era a educação apenas dos rapazes (OU raparigas).	5	6	7

Anexo 18: Instrumento de avaliação n.º 6 (Quiz - aplicação Plickers)

Romanização

62%

Os romanos chegaram à Península Ibérica em:

- ☒ A 218 a.C.
- ☐ B 200 a.C.
- ☐ C 218 d.C.
- ☐ D 100 a.C.



94%

A Península Ibérica foi dividida em três regiões administrativas:

- ☐ A Lusitânia, Bética e Gália.
- ☐ B Tarraconense, Gália e Britânia.
- ☒ C Lusitânia, Bética e Tarraconense.
- ☐ D Bética, Tarraconense e Dácia.



92%

A ação das autoridades provinciais foi facilitadora da romanização por:



- ☐ A Os cultos locais foram proibidos.
- ☒ B Apostou-se numa educação romana para os filhos das elites locais.
- ☐ C Não investiram na construção de obras públicas.
- ☐ D Impediram que os locais mantivessem todos os seus costumes.

86%

Uma colónia era:

- ☐ A Uma cidade que tinha o mesmo estatuto de um município.
- ☒ B Uma cidade criada de novo e povoada por verdadeiros romanos.
- ☐ C Uma cidade obrigada ao pagamento de um imposto a Roma.
- ☐ D Uma cidade preexistente que os romanos distinguiam com privilégios.



40%

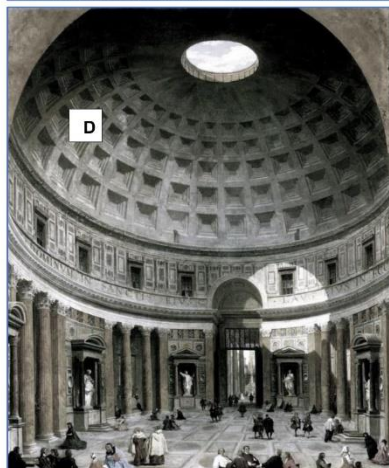
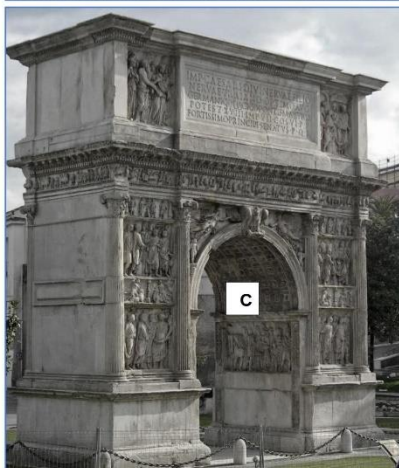
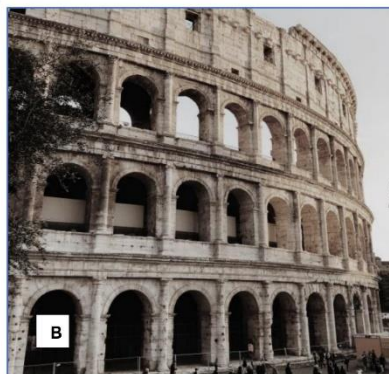
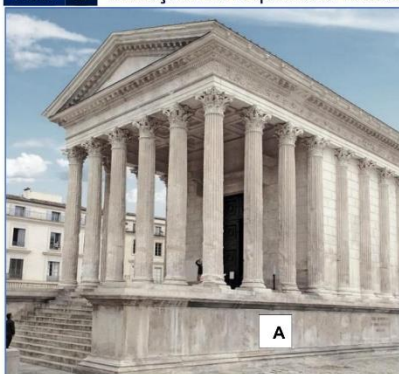
Anexo 19: Instrumento de avaliação n.º 6 (miniteste sumativo) e critérios específicos de classificação

Miniteste de História A | 10.º Ano

Grupo I

O Império e a cultura

Doc. 1 Inovações na arquitetura romana



1. **Identifique** as quatro inovações da arquitetura romana assinaladas com as letras (Doc.1).

Doc. 2 Em louvor de Augusto

O contexto deste excerto é a Batalha de Accio, em 31 a.C., na qual Otaviano venceu o seu rival Marco António.

Então, Apolo exclamou: Augusto, Salvador do Mundo, nascido em Alba Longa, ainda mais celebrado que os teus antepassados troianos, conquista agora por mar, já que dominas a terra! O meu arco combate ao teu lado, cada uma das flechas junto do meu ombro luta por ti! Liberta o teu povo do medo, esse povo que confia na tua proteção e que elevou orações públicas em tua honra [...]

Propércio, poeta do círculo de Mecenas, c. 47 – 16 a.C. – *Elegias*, IV, 6.

Doc. 3 A grandiosidade do Estado romano

O conhecimento da História é particularmente salutar e fecundo pois faz-nos descobrir, nos seus relatos, comportamentos exemplares. Permite-nos colher inspiração para a nossa conduta particular e pública, evitando comportamentos ignominiosos, de funestas consequências. Deixo-me talvez levar pelo amor que nutro pelo meu projeto as a verdade é que jamais se conheceu um Estado tão grande, tão rico e tão cheio de bons exemplos.

A nenhuma outra cidade demorou tanto a chegar a fascinação pelo dinheiro e pelo luxo.

Tito Lívio, c. 59 a.C. – 17 d.C. – *História Romana*, Prólogo

Assinale a opção correta para responder ao item 2. Escreva na folha de respostas o número do item, seguido da letra que identifica a opção escolhida.

2. Segundo Tito Lívio (Doc. 3), a História é útil porque:

- (A) mostra como tornar um Estado rico.
- (B) está cheia de bons exemplos que indicam o caminho a seguir.
- (C) conta as façanhas de um Estado grande e rico.
- (D) ao povo romano só muito tarde chegou a fascinação pelo dinheiro e pelo luxo.

3. **Demonstre** que a Poesia e a História tiveram em Roma um carácter propagandístico (Docs. 2 e 3).



Escreva na folha de respostas as alíneas que correspondem às afirmações e **V** se as considera verdadeiras ou **F** se as considera falsas.

4.1. **Assinale** como verdadeiras ou falsas as seguintes afirmações sobre o ensino romano.

- a) No primeiro grau de ensino as crianças aprendiam a ler, escrever e contar.
- b) No segundo grau do ensino os alunos estudavam as principais obras literárias, como a *Eneida* de Virgílio.
- c) O professor do primeiro grau de ensino era o *rethor*.
- d) O ideal educativo romano era a formação do *vir bonus*, o “homem bom”.
- e) Na Roma Antiga as raparigas estavam proibidas de frequentar a escola.
- f) No terceiro grau do ensino os alunos estudavam Retórica, Oratória e Direito.

4.2. **Corrija** as afirmações falsas.

Grupo II
Romanização da Península Ibérica

Doc. 5 Veículos da romanização



1. **Associe** os elementos das colunas A e B.

Coluna A	Coluna B
a) Romanização	1. Província romana.
b) Latim	2. Cidade fundada por cidadãos romanos.
c) Município	3. Língua comum aos povos do Império.
d) Via romana	4. Cidade preexistente que os Romanos distinguiam com privilégios e uma ampla autonomia administrativa.
e) Colónia romana	5. Transmissão da cultura romana aos povos do Império.
f) Lusitânia	6. Estrada.

Escreva na folha de respostas as letras e os números correspondentes. Utilize cada letra e cada número **apenas uma vez!**

2. Desenvolva o tema:

O processo de romanização da Península Ibérica

A sua resposta deve integrar, pela ordem que entender, três aspetos de cada um dos seguintes tópicos de desenvolvimento:

- Veículos da romanização;
- Alterações económicas mais relevantes.

Deve integrar na sua resposta, além dos seus conhecimentos, as informações disponíveis nos documentos presentes no teste.

FIM

I.1	I.2	I.3	I.4.1	I.4.2	II.1	II.2	TOTAL
20	10	30	20	30	30	60	200

Bom trabalho!

A Professora Joana Borralho

5/5

RESOLUÇÃO DO MINISTÉRIO DE HISTÓRIA A | 10.º ANO - TURMA LH

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

Grupo I

O Império e a cultura

Questão 1. 20 pontos

Identifique as quatro inovações da arquitetura romana assinaladas com as letras (Doc. 1).

- A – *Podium* (OU pódio)
- B - Arco de volta perfeita
- C - Abóbada de berço
- D - Cúpula

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Identifica as <u>quatro</u> inovações da arquitetura romana.	20
3	Identifica <u>três</u> inovações da arquitetura romana.	15
2	Identifica <u>duas</u> inovações da arquitetura romana.	10
1	Identifica <u>uma</u> inovação da arquitetura romana.	5

Questão 2. 10 pontos

Segundo Tito Lívio (Doc. 3), a História é útil porque:

- (B) está cheia de bons exemplos que indicam o caminho a seguir.

Questão 3. 30 pontos

Demonstre que a Poesia e a História tiveram em Roma um carácter propagandístico (Docs. 2 e 3).

Através da poesia e da História, os Romanos exaltaram as virtudes e os feitos dos seus imperadores – EX: *Augusto, Salvador do Mundo, nascido em Alba Longa, ainda mais celebrado que os teus antepassados troianos, conquista agora por mar, já que dominas a terra!* (Doc. 2) –, bem como a grandeza de Roma – Ex: *“Estado grande e rico, cheio de bons exemplos”* (Doc. 3).

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Refere que através da Poesia e da História os Romanos exaltaram: <ul style="list-style-type: none"> as virtudes e os feitos dos seus imperadores; a grandeza de Roma (OU do Império OU do povo romano); <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none"> integração pertinente da informação contida nos documentos. organização coerente do discurso. 	30
3	Refere que através da Poesia e da História os Romanos exaltaram: <ul style="list-style-type: none"> as virtudes e os feitos dos seus imperadores; a grandeza de Roma (OU do Império); <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none"> integração pertinente da informação contida nos documentos. organização coerente do discurso. 	20
2	Refere que através da Poesia e da História os Romanos exaltaram: <ul style="list-style-type: none"> as virtudes e os feitos dos seus imperadores OU a grandeza de Roma (OU do Império); <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none"> integração pertinente da informação contida nos documentos. organização coerente do discurso 	15
1	Refere que através da Poesia e da História os Romanos exaltaram: <ul style="list-style-type: none"> as virtudes e os feitos dos seus imperadores OU a grandeza de Roma (OU do Império); <u>sem</u> : <ul style="list-style-type: none"> integração pertinente da informação contida nos documentos. organização coerente do discurso 	10

Questão 4.1 20 pontos

Assinale como verdadeiras ou falsas as seguintes afirmações sobre o ensino romano.

- | | |
|--|---|
| a) No primeiro grau de ensino as crianças aprendiam a ler, escrever e contar. | V |
| b) No segundo grau do ensino os alunos estudavam as principais obras literárias, como a <i>Eneida</i> de Virgílio. | V |
| c) O professor do primeiro grau de ensino era o rethor. | F |
| d) Ideal educativo romano era a formação do <i>vir bonus</i> , o “homem bom”. | V |
| e) Na Roma Antiga as raparigas não podiam frequentar nenhum grau de ensino. | F |
| f) No terceiro grau do ensino os alunos estudavam Retórica, Oratória e Direito. | V |

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
6	Marca corretamente TODAS (seis) as afirmações como sendo verdadeiras (V) ou falsas (F).	20
5	Marca corretamente <u>cinco</u> afirmações como sendo verdadeiras (V) ou falsas (F).	15
4	Marca corretamente <u>quatro</u> afirmações como sendo verdadeiras (V) ou falsas (F).	12
3	Marca corretamente <u>três</u> afirmações como sendo verdadeiras (V) ou falsas (F).	9
2	Marca corretamente <u>duas</u> afirmações como sendo verdadeiras (V) ou falsas (F).	6
1	Marca corretamente <u>uma</u> a afirmação como sendo verdadeira (V) ou falsa (F).	3

Questão 4.2 30 pontos

Corrija as afirmações falsas.

- c) O professor do primeiro grau de ensino era o litterator **OU** O professor do terceiro grau de ensino era o *rethor*.
- e) Na Roma Antiga as raparigas frequentavam o primeiro grau de ensino e, as mais abastadas, por vezes também o segundo.

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Corrige as <u>duas</u> afirmações falsas (F) <u>sem erros</u> de português e <u>em conformidade com o enunciado</u> .	30
3	Corrige as <u>duas</u> afirmações falsas (F) <u>com erros</u> de português e/ou <u>sem respeitar o enunciado</u> .	20
2	Corrige <u>uma</u> afirmação falsa (F) <u>sem erros</u> de português e <u>em conformidade com o enunciado</u> .	15
1	Corrige <u>uma</u> afirmação falsa (F) <u>com erros</u> de português e/ou <u>sem respeitar o enunciado</u> .	10

Grupo II
Romanização da Península Ibérica

Questão 1. **30 pontos**

Associe os elementos das colunas A e B.

Chave de resposta: a) 5 ; b) 3 ; c) 4; d) 6; e) 2; f) 1.

Níveis	Descritores ao nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
6	Realiza corretamente <u>seis</u> associações.	30
5	Realiza corretamente <u>cinco</u> associações.	25
4	Realiza corretamente <u>quatro</u> associações.	20
3	Realiza corretamente <u>três</u> associações.	15
2	Realiza corretamente <u>duas</u> associações.	10
1	Realiza corretamente <u>uma</u> associação.	5

Questão 2 **60 pontos**

Desenvolva o tema:

O processo de romanização da Península Ibérica

A sua resposta deve integrar, pela ordem que entender, três aspetos de cada um dos seguintes tópicos de desenvolvimento:

- Veículos da romanização;
- Alterações económicas mais relevantes.

Deve integrar na sua resposta, além dos seus conhecimentos, as informações disponíveis nos documentos presentes no teste.

Introdução:

- Referência cronológica à conquista da Península Ibérica, relacionando a demora da conquista (sécs. III a I a. C.) com a resistência oferecida pelos povos do Centro e Norte da Hispânia;
- esclarecimento do conceito de romanização.

Veículos de romanização

- As **idades**: municípios, colónias, cidades estipendiárias eram o centro da vida política, administrativa, económica, religiosa e cultural, decalcando o modo de vida romano; polos de atração das populações locais, divulgaram rapidamente a cultura e os hábitos romanos.
- O **exército** e os **imigrantes**: a ação dos legionários que permaneciam nas regiões conquistadas; a integração de jovens das províncias nos exércitos romanos; a

fixação de ex-soldados e imigrantes da Península Itálica nas regiões conquistadas; a miscigenação com os povos conquistados.

- A **ação das autoridades provinciais**: o estabelecimento das leis e instituições administrativas, culturais e religiosas romanas; a divulgação da cultura e costumes romanos.
- A **língua**: a obrigatoriedade do uso do Latim nos documentos e atos públicos contribuiu para a sua divulgação por todo o império, substituindo os idiomas locais.
- A **religião**, nomeadamente a devoção ao imperador como culto comum a todos os povos do Império.
- O **Direito**: as leis romanas uniformizaram a administração e a justiça, regulando a convivência pública e privada e contribuindo para estabelecer a ordem, a maneira de pensar e os valores romanos.
- O **Ensino**: a divulgação da cultura romana.
- **Rede viária/ estradas** – meio de comunicação e aproximação
- Divisão administrativa

Alterações económicas mais relevantes

- O incremento de uma **agricultura** intensiva virada para a exportação; a introdução de novas culturas e técnicas agrícolas.
- O aumento da **criação de gado**.
- O estabelecimento de uma intensa **atividade mineira e artesanal** (olaria, ferragens, tecelagem...).
- O desenvolvimento da **indústria** conserveira e da salicultura.
- A **intensificação do comércio**, estimulado pelo crescimento da vida urbana e facilitado pelo desenvolvimento das vias de comunicação e pela intensa circulação monetária.

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis		
		1	2	3
Níveis	6	A resposta apresenta a referência a <u>seis</u> dos aspetos solicitados, <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none"> organização coerente do discurso; utilização adequada da terminologia específica da disciplina; integração pertinente da informação contida nos documentos. 		
	5	A resposta apresenta a referência a <u>seis</u> dos aspetos solicitados, <u>com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros</u> : <ul style="list-style-type: none"> organização coerente do discurso; utilização adequada da terminologia específica da disciplina; integração pertinente da informação contida no documento. OU A resposta apresenta a referência a <u>cinco</u> dos aspetos solicitados, <u>com</u> : <ul style="list-style-type: none"> organização coerente dos conteúdos; utilização adequada da terminologia específica da disciplina; integração pertinente da informação contida no documento. 		

	4	<p>A resposta apresenta a referência a <u>cinco</u> dos aspetos solicitados, <u>com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. <p>OU</p> <p>A resposta apresenta a referência a <u>quatro</u> dos aspetos solicitados, <u>com:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. 	34	37	40
	3	<p>A resposta apresenta a referência a <u>quatro</u> dos aspetos solicitados, <u>com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. <p>OU</p> <p>A resposta apresenta a referência a <u>três</u> dos aspetos solicitados, <u>com:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. 	24	27	30
	2	<p>A resposta apresenta a referência a <u>três</u> dos aspetos solicitados, <u>com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. <p>OU</p> <p>A resposta apresenta a referência a <u>dois</u> dos aspetos solicitados, <u>com:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. 	14	17	20
	1	<p>A resposta apresenta a referência a <u>dois</u> dos aspetos solicitados, <u>com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. <p>OU</p> <p>A resposta apresenta a referência a <u>um</u> dos aspetos solicitados, <u>com:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente do discurso; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. <p>OU</p> <p>ausência de individualização de cada um dos aspetos solicitados, <u>com falhas em, pelo menos, um dos seguintes parâmetros:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • organização coerente dos conteúdos; • utilização adequada da terminologia específica da disciplina; • integração pertinente da informação contida no documento. 	4	7	10